

# Las variedades geográficas en la enseñanza de ELE en Finlandia:

---

análisis de contenido de las audiciones de manuales del nivel A1 y A2

Trabajo de Fin de Máster en Filología Hispánica

Departamento de Lenguas

Universidad de Helsinki

Mayo de 2018

Ronja Kivinen

Tiedekunta/Osasto – Fakultet/Sektion – Faculty Humanistinen tiedekunta		Laitos – Institution – Department Kielten maisteriohjelma	
Tekijä – Författare – Author Ronja Kivinen			
Työn nimi – Arbetets titel – Title Las variedades geográficas en la enseñanza de ELE en Finlandia: análisis de contenido de las audiciones de manuales del nivel A1 y A2			
Oppiaine – Läroämne – Subject Espanjalainen filologia			
Työn laji – Arbetets art – Level Pro gradu -tutkielma	Aika – Datum – Month and year Toukokuu 2018	Sivumäärä– Sidoantal – Number of pages 51 sivua + liitteet	
Tiivistelmä – Referat – Abstract			
<p>Tutkielmani aiheena on espanjan kielen eri maantieteellisten varieteettien käyttö espanjan opetuksessa. Aineisto koostuu kahdeksan espanjan oppikirjan äänitteistä: 15 cd-levyä, joissa on yhteensä 476 äänitiedostoa. Kyseessä ovat neljän kirjasarjan alkeis- ja jatkokurssin oppikirjat, joita käytetään Suomessa niin suomen- kuin ruotsinkielisissäkin oppilaitoksissa. Tutkimusmetodina käytän määrällistä sekä laadullista sisällön analyysia: teen laskelmia ja taulukoita varieteettien esiintymisestä sekä tulkiten tekemiäni havaintoja muun muassa eri tavoista, joilla varieteetteja esitellään äänitteissä (mainitaanko puhujan varieteetti tai mistä se ilmenee).</p> <p>Tutkielmani teoreettisena taustana olen käyttänyt aiempia tutkimuksia espanjan murremaantieteestä sekä varieteettien käytöstä espanjan opetuksessa. Esittelen myös kielen ja murteen erottelun ongelmia sekä aiheeseen liittyviä demolingvistisiä näkökulmia. Tarkastelen ensinnäkin, mitä espanjan kielen varieteetteja oppikirjojen äänitteissä käytetään ja kuinka paljon sekä mihin murrealueisiin näytteet eri varieteeteista voidaan jakaa. Tarkastelen lisäksi mikä on kunkin oppikirjan pääasiallinen varieteetti, ja onko jatkokurssin oppikirjoissa enemmän näytteitä eri varieteeteista kuin alkeiskurssin oppikirjoissa.</p> <p>Tulokset osoittavat, että oppikirjoissa käytetään suurimmaksi osaksi manner-Espanjan keski- ja pohjoisosien varieteettia (84 % kaikista äänitteistä). Muista varieteeteista annetaan aineistossani yhteensä 77 näytettä: 40 % näytteistä on Meksikon ja Keski-Amerikan, 36 % Andien ja 18 % Río de Platan murrealueen varieteetteja. Näytteitä muiden murrealueiden varieteeteista esiintyy hyvin vähän. Äänitteillä esiintyy lisäksi 3 henkilöä, jotka puhuvat espanjaa vahvalla, ulkomaalaisella aksentilla sekä 3 henkilöä, jotka puhuvat manner-Espanjan eteläosien varieteettia (Andalusian murre).</p> <p>Jatkokurssien oppikirjojen äänitteillä on säännönmukaisesti enemmän näytteitä kuin alkeiskurssien, mutta näiden tutkimustulosten valossa näyttäisi siltä, että oppikirjan kielididaktinen metodi vaikuttaa enemmän eri varieteettien esiintymisen määrään kuin oppikirjan viitteellinen taitotaso (A1 tai A2): viestinnällisissä oppikirjoissa vain 4–11 % äänitteistä esiintyy näytteitä varieteeteista, kun taas metodisesti eklektisissä oppikirjoissa niitä esiintyy 24–51 % äänitteistä. Manner-Espanjan keski- ja pohjoisosien varieteetti on kaikkien tutkittujen oppikirjojen pääasiallinen varieteetti.</p> <p>Tutkimus osoittaa myös, että vaikka äänitteillä puhutaan useista espanjankielisistä maista, niiden varieteetteja ei esitellä läheskään yhtä usein. Äänitteillä mainitaan 18 espanjankielistä maata (sekä Yhdysvallat, jossa on merkittävä määrä espanjan puhujia) yhteensä 147 kertaa. Ylivoimaisesti useimmin mainitaan Meksiko (55 kertaa), Argentiina (16), Peru (13) ja Chile (11). Lisäksi varieteetteja käytetään usein epäjohdonmukaisesti. Kerrotaan esimerkiksi, että tapahtumat sijoittuvat Meksikoon ja että puhujat ovat meksikolaisia, mutta nämä käyttävätkin äänitteessä pelkästään manner-Espanjan varieteettia, tai puhuja esittelee itsensä perulaiseksi, ja hänen intonaationsa on tyypillisen perulainen, mutta hän käyttääkin mannerespanjalaisia sanoja ja ilmauksia perulaisten varianttien sijaan.</p>			
Avainsanat – Nyckelord – Keywords espanja, oppikirja, varieteetti, äänite			
Säilytyspaikka – Förvaringställe – Where deposited Keskustakampuksen kirjasto			
Muita tietoja – Övriga uppgifter – Additional information Suom. "Maantieteelliset varieteetit espanja vieraana kielenä -opetuksessa Suomessa: A1- ja A2-tasoisten oppikirjojen äänitteiden sisällön analyysi"			

<b>RESUMEN .....</b>	<b>2</b>
<b>ÍNDICE .....</b>	<b>3</b>
<b>TABLAS .....</b>	<b>4</b>
<b>ILUSTRACIONES.....</b>	<b>4</b>
<b>1. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>5</b>
<b>2. MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>7</b>
2.1 La lengua española .....	7
2.2 Las variedades geográficas del español.....	9
2.3. ¿Qué español enseñar? .....	11
2.4. Estudios previos sobre las variedades en los manuales.....	14
2.5 Factores demolingüísticos .....	16
<b>3. CORPUS Y METODOLOGÍA.....</b>	<b>25</b>
3.1. Elección del corpus.....	25
3.1.1. <i>Spanska för nybörjare y Spanska fortsättningskurs</i> .....	28
3.1.2. <i>Por supuesto 1 y Por supuesto 2</i> .....	28
3.1.3. <i>Mucho Gusto 1 y Mucho Gusto 2</i> .....	29
3.1.4. <i>Buenas Migas 1 y Buenas Migas 2</i> .....	30
3.2. Aspectos generales sobre el corpus .....	30
3.3. La metodología .....	31
3.3.1. Procedimiento del análisis del corpus .....	33
<b>4. ANÁLISIS DEL CORPUS .....</b>	<b>35</b>
<b>5. RESULTADOS .....</b>	<b>42</b>
<b>6. CONCLUSIONES .....</b>	<b>45</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>48</b>
FUENTES PRIMARIAS .....	48
FUENTES SECUNDARIAS .....	48
<b>ANEXO .....</b>	<b>52</b>

## TABLAS

Tabla 1. Número de hablantes del español del GDN en los años 2000-2006 y 2010-2016 .....	16
Tabla 2. Número de hablantes del español del GCL y del GALE en los años 2000-2006 y 2010-2016 .....	17
Tabla 3. El total de hablantes de español de las 5 zonas dialectales de las Américas .....	23
Tabla 4. El total de hablantes de español de la zona dialectal de España y alrededores .....	23
Tabla 5. Las categorías de información buscadas en las audiciones.....	31
Tabla 6. El sexo de los hablantes en las audiciones .....	36
Tabla 7. Las cantidades de muestras de variedades geográficas .....	37
Tabla 8. Las variedades geográficas que aparecieron en las audiciones .....	37
Tabla 9. División de todas las muestras de variedades geográficas entre las zonas dialectales .....	38
Tabla 10. Los países hispanohablantes mencionados en las audiciones .....	39

## ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Los dialectos del castellano en España.....	9
Ilustración 2. División dialectal de América, según P. Henríquez Ureña (1921) .....	10
Ilustración 3. ELE = español estándar + variedad preferente + variedades periféricas .....	12
Ilustración 4. Español como lengua A de los estudiantes de la educación básica secundaria.....	19
Ilustración 5. Español como lengua B2 de los estudiantes de la educación básica secundaria.....	20
Ilustración 6. Español como lengua A2 de los estudiantes que completaron sus estudios del bachillerato.....	20
Ilustración 7. Español como lengua B2 de los estudiantes que completaron sus estudios del bachillerato.....	21
Ilustración 8. Español como lengua B3 de los estudiantes que completaron sus estudios del bachillerato.....	21
Ilustración 9. Estudios de menos de 6 cursos de español de los estudiantes que completaron sus estudios del bachillerato.....	22
Ilustración 10. El sistema sueco en comparación con el MCER .....	26
Ilustración 11. El sistema de Berlitz en comparación con el MCER.....	27
Ilustración 12. Modelo de desarrollo de categorías deductivas de Andréu Abelao (2002) .....	32

# 1. INTRODUCCIÓN

La motivación inicial para este trabajo viene de nuestra experiencia personal como profesores de español. Nos hemos planteado la pregunta ¿qué variedad de español debemos enseñar a nuestros estudiantes? Tradicionalmente en Finlandia se enseña la variedad centro-norte peninsular, pero ¿qué hacer cuando la variedad que nosotros hablamos no coincide con esa? La opción más natural sería enseñar en la variedad que uno habla e incluir en el plan de estudios la familiarización con otras variedades. Sin embargo, sentimos cierta presión a enseñar la variedad centro-norte peninsular como *la variedad preferente*<sup>1</sup> en nuestros aulas de español, porque en la mayor parte de los manuales que aquí se usan se incluye información de los diferentes países hispanohablantes y sus culturas, pero aparte de la variedad centro-norte peninsular, en las audiciones de los manuales casi no encontramos muestras de otras variedades. Este estado de la cuestión lo descubrimos el año pasado cuando hicimos un estudio preliminar sobre las variedades geográficas, también llamadas diatópicas, en las audiciones de cuatro manuales de español para principiantes absolutos (nivel A1) usados en Finlandia (Kivinen, 2017). Nos parece problemática porque, en el peor de los casos, los estudiantes obtendrán una imagen delimitada –hasta empobrecida– del español y a la hora de encontrarse con una persona que habla otra variedad de español podrían llegar a tener dificultades en la comunicación. La motivación para este estudio es, por lo tanto, de índole práctica en la enseñanza de español como lengua extranjera/segunda lengua (ELE/L2) en el contexto finlandés.

El tratamiento de las variedades geográficas en los manuales de ELE/L2 ha sido ampliamente investigado (Andión Herrero y Gil Burmann, 2013; Blanco, 2001; Bugel, 2001; García Fernández, 2010; Garrido, 1999 y 2001), pero según nuestro entendimiento no se ha hecho una investigación anterior sobre las variedades en las audiciones en particular. El objetivo de este estudio es, además de obtener información sobre las muestras de variedades geográficas de las audiciones de los manuales investigados, aportar información nueva en la búsqueda de una manera apta para la enseñanza de las variedades. Nuestro deseo es que los profesores de español que tengan dudas sobre qué variedad(es) enseñar y, especialmente, con qué tipo de materiales enseñarla(s), se podrían beneficiar de los resultados de nuestro estudio. Asimismo, esperamos que los resultados de este estudio se consideren representativos de la situación en toda Finlandia y que los resultados puedan aportar a los autores de los manuales de ELE/L2 nuevos enfoques o consideraciones que les puedan servir al momento de diseñar y producir materiales auditivos.

---

<sup>1</sup> La variedad preferente es “a la que pertenecerán las muestras de lengua que ejemplifican los contenidos lingüísticos, la mayoría de los textos (orales y escritos) del curso y los enunciados de los ejercicios en los materiales didácticos” (Andión Herrero y Gil Burmann, 2013).

La hipótesis que tenemos es que habrá más muestras de variedades geográficas en las audiciones de los manuales conforme los estudiantes alcancen un dominio mejor de la lengua. Las preguntas de investigación son:

1. ¿Qué variedades geográficas se presentan en las audiciones de los manuales?
2. ¿A qué zona dialectal pertenecen?
3. ¿Hay más muestras en los manuales del curso de continuación que en los manuales para principiantes absolutos?
4. ¿Cuál es la variedad preferente de los manuales investigados?

El presente trabajo se organiza de la manera siguiente. La sección dos presentará el marco teórico de este estudio. Empezaremos por unas consideraciones sobre las ideologías lingüísticas y la dialectología en general definiendo unos términos clave como *lengua*, *dialecto*, *variedad lingüística*, *norma* y *estándar*. Luego presentaremos una propuesta de la división de las variedades geográficas en zonas dialectales. Seguiremos con una parte muy importante de la bibliografía de este estudio, los apartados 2.3 y 2.4, los cuales introducen estudios previos sobre los modelos didácticos para la enseñanza de las variedades y sobre el tratamiento de las variedades en los manuales de ELE/L2. Por último, presentaremos unos factores demolingüísticos relevantes para este estudio.

La sección tres comprende el corpus y la metodología. Explicaremos cómo fue el proceso de la selección de la muestra de los manuales, justificando nuestras decisiones cuidadosamente. Luego presentaremos las cuatro series de manuales investigados con sus 15 discos compactos en total, que juntos formaron el corpus de 476 audiciones. A continuación, explicaremos la metodología (el análisis de contenido cuantitativo y cualitativo) y el procedimiento de la investigación que se prolongó desde el enero 2017 hasta el mayo 2018.

La sección cuatro presentará el análisis del corpus. Se va a usar tanto la estadística como la descripción como herramientas del análisis de los datos obtenidos del corpus. Luego, la sección cinco ofrecerá los resultados de este estudio antes de terminar el trabajo con las conclusiones finales en la sección seis.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1 La lengua española

Como dice el título, en este estudio vamos a enfocarnos en las variedades de la lengua española, pero antes de empezar con eso, hace falta definir qué entendemos por algunos términos clave para nuestro estudio. Empezamos por *ideologías lingüísticas*, que son un sistema de creencias, valores y clasificaciones; son representaciones culturales de la intersección entre la lengua y las personas de un grupo o de una sociedad entera. Estas ideologías, explícitas o implícitas, son las que guían el trabajo de los lingüistas desde el nivel individual hasta el institucional y el epistemológico. Cualquier perspectiva sobre lenguas y el lenguaje refleja posiciones personales, políticas y sociales; estas ideologías lingüísticas y científicas tienen un impacto directo en la formulación del objeto de estudio de la lingüística y sus formas de análisis e interpretación (Sippola, 2012: 3). Por ejemplo, el definir y diferenciar entre los conceptos de *lengua* y *dialecto* es un tema de debate continuo entre los lingüistas y no se ha podido llegar a un acuerdo general. Alvar (1996: 42) dice que “no hay ninguna manera objetiva para determinar cuándo dos variedades de la lengua son lo suficientemente semejantes para llamarlas variantes del mismo idioma o dos idiomas diferentes. Estas diferenciaciones normalmente reflejan condiciones políticas y culturales más que unos criterios lingüísticos”. En algunos casos, incluso, dos conceptos hacen referencia a la misma variedad: el leonés y el castellano son dialectos del latín; a la vez, el castellano es una lengua y el leonés, un dialecto de la misma (Alvar 1996: 3).

Aunque los lingüistas no han alcanzado un consenso, en este estudio vamos a adoptar la propuesta de Alvar (2006: 5-8), según la cual una *lengua* es “el sistema lingüístico del que se vale una comunidad hablante y que se caracteriza por estar fuertemente diferenciado, por poseer un alto grado de nivelación, por ser vehículo de una importante tradición literaria y, en ocasiones, por haberse impuesto a sistemas lingüísticos de su mismo origen”. En cambio, un *dialecto* es “un sistema de signos desgajado de una lengua común, viva o desaparecida; normalmente, con una concreta limitación geográfica, pero sin una fuerte diferenciación frente a otros de origen común”.

Los dialectos son, de hecho, unas representaciones de la *variedad lingüística* de una lengua. Ese término hace referencia a la diversidad de usos de una misma lengua según la situación en que se emplea. Tradicionalmente, se distinguen cuatro tipos de variedades: las variedades funcionales o *diafásicas* (los registros de lengua), las variedades socioculturales o *diastráticas* (los *niveles* de lengua), las variedades geográficas o *diatópicas* (los *dialectos*) y las variedades históricas o *diacrónicas* (Centro Virtual Cervantes, 2017a). En este estudio nos concentramos específicamente en las variedades geográficas. Somos conscientes de que muchas veces los límites entre variedad geográfica y variedad sociocultural son difusos y que puede llegar a ser complicado establecer fronteras claras entre esas dos. De todos modos, sentimos

que es necesario acotar el objeto de nuestro estudio excluyendo el tratamiento de las variedades socioculturales dada las limitaciones que tenemos.

Como ya se ha mencionado anteriormente, en este estudio tratamos de diferentes aspectos de *la variación* y, como consecuencia, trataremos también de conceptos opuestos a ese: *la norma* y *el estándar*. La Real Academia Española (2018) dice que “la norma no es sino el conjunto de preferencias lingüísticas vigentes en una comunidad de hablantes, adoptadas por consenso implícito entre sus miembros y convertidas en modelos de buen uso”. No obstante, dentro de la misma comunidad lingüística nacional y dentro del mismo sistema funcional pueden comprobarse varias normas: la norma familiar, popular, culta, etc. Según la Real Academia Española (2018), la lengua española es un conjunto de normas diversas que, sin embargo, comparten una amplia base común. Esa base común se manifiesta en la expresión culta de nivel formal, de manera extraordinariamente homogénea en todo el mundo hispanohablante y teniendo variaciones mínimas (de tipo fónico y léxico) entre las diferentes zonas. Por eso la expresión culta formal es la que constituye *el español estándar*. Esta es la lengua que usan los locutores de los medios de comunicación de masas o los profesores y los científicos en sus artículos para dar privilegio a los usos generales, comunes para todos los hispanohablantes sobre los usos más coloquiales o locales, para que puedan ser entendidos por todos sin que las diferencias les parezcan demasiado extrañas o sean rechazadas por los hablantes de alguna región.

Tradicionalmente, dentro del canon lingüístico hispánico, la enseñanza y el estudio del español y sus variedades se divide en variedades peninsulares y americanas, incluyendo también desde hace algunas décadas el español de los Estados Unidos, pero se ha prestado menos atención a las variedades que se hablan en áreas donde el español puede haber sido la lengua oficial, pero donde no fue adaptado por la población como su primera lengua, como Guinea Ecuatorial, Ceuta y Melilla, Sahara Occidental, y Filipinas (Sippola, 2012: 3-4). Según Sippola (2012), la construcción del canon de investigación y la atención que en ello reciben las distintas variedades del español (que puede ser considerada producto de un discurso metalingüístico en diferentes contextos ideológicos y materiales) está estrechamente conectada a las ideologías lingüísticas igual que el concepto de “lengua española” en general.

Definir la lengua española no es una tarea fácil. En el informe “Demografía de la lengua española” Moreno y Otero (2006) describen las características de la lengua española “como sistema lingüístico y como vehículo de comunicación de una amplia comunidad idiomática”:

1. El español es un idioma lingüísticamente homogéneo. Se puede afirmar que el español es una lengua relativamente homogénea que ofrece un riesgo débil o moderado de fragmentación. Los fundamentos de esta homogeneidad relativa se encuentran en la simplicidad del sistema vocálico (5 elementos), la amplitud del sistema consonántico compartido por todo el mundo hispánico y la dimensión del léxico patrimonial compartido (léxico fundamental).



2. El español es una lengua de cultura; huelga todo comentario sobre la historia, la calidad y la riqueza de la literatura española e hispanoamericana.
3. El español es una lengua internacional; tiene un carácter oficial y vehicular en 21 países del mundo.
4. El español es una lengua geográficamente compacta: la mayor parte de los países hispanohablantes ocupa territorios contiguos, lo que convierte este dominio en una de las áreas lingüísticas más extensas del mundo.
5. El español es una lengua en expansión; el aumento del número de hablantes ha sido continuo desde la época de la colonización americana, si bien el mayor crecimiento demolingüístico se ha producido a lo largo del siglo XX.
6. Aunque el territorio correspondiente al mundo hispánico incluye grandes zonas bilingües o plurilingües, ofrece en términos generales un índice de comunicatividad muy alto y un índice de diversidad bajo.

En este estudio vamos a aceptar que las manifestaciones de “lengua española” son todas sus variedades —europeas, americanas y africanas— junto con las hablas criollas de base hispánica y las variedades judeoespañolas.

## 2.2 Las variedades geográficas del español

Solo en España hay casi una veintena de dialectos; cada uno con su norma culta (Alvar, 1996). En este mapa se pueden ver los dialectos del castellano en España (Fobos92, 2016):

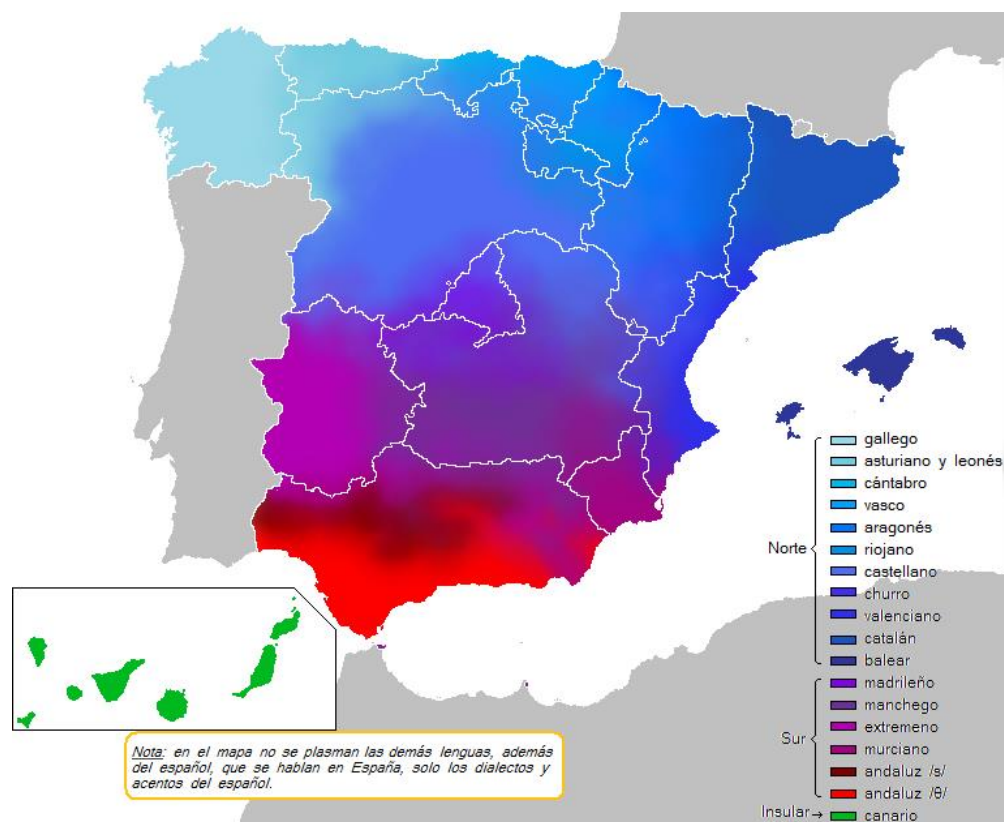


Ilustración 1. Los dialectos del castellano en España

A su vez, Azucena Palacios Alcaine escribe en su artículo “Variedades del español hablado en América: una aproximación educativa” (2006) sobre las dificultades de clasificar las áreas dialectales de América Latina. Existen diferencias fonéticas, morfosintácticas y léxicas que tienen distinta repercusión en cada país; diferencias que componen distintas normas lingüísticas incluso en el interior de cada nación. Según Palacios, “uno de los problemas que impide por el momento hacer este tipo de clasificaciones es que las descripciones deben hacerse no solo de las variantes diatópicas sino también de las diastráticas y este tipo de descripciones está mucho menos avanzado”. (Palacios, 2006: 3).

Varios investigadores han intentado dividir el continente americano en zonas dialectales. Miguel Ángel Quesada Pacheco presenta en su artículo “División dialectal del español de América según sus hablantes” (2014) una división hecha por P. Henríquez Ureña en 1921:

1. - las regiones bilingües del sur y suroeste de los Estados Unidos, México, y las repúblicas de América Central.
2. Las tres Antillas españolas (Cuba, Puerto Rico, República Dominicana - -), la costa y los llanos de Venezuela y probablemente la porción septentrional de Colombia.
3. La región andina Venezuela, el interior y la costa occidental de Colombia, el Ecuador, el Perú, la mayor parte de Bolivia y - - el norte de Chile.
4. La mayor parte de Chile.
5. La Argentina, el Uruguay, el Paraguay y la parte del sureste de Bolivia.

En este mapa estas zonas dialectales de América Latina están marcados con diferentes colores (Quesada Pacheco, 2014):



*Ilustración 2. División dialectal de América, según P. Henríquez Ureña (1921)*

Moreno y Otero (2006) dicen en su informe que “es un hecho de sobra conocido que el mundo hispanohablante no es homogéneo y que, por tanto, debe hablarse de la existencia de áreas geolectales”. Ellos adoptaron la división hecha por P. Henríquez Ureña, sin embargo, añadieron tres áreas geolectales más:

- 1) la zona andaluza (representada por los usos de Sevilla, Málaga o Granada);
- 2) la zona canaria (representada por los usos de Las Palmas o Santa Cruz de Tenerife)
- 3) la zona castellana (representada por los usos de ciudades como Madrid o Burgos; el español de Guinea Ecuatorial puede ser considerado como una variedad de la modalidad castellana)

Vamos a trabajar a partir de la división de P. Henríquez Ureña y, además, unimos las tres áreas geolectales de España, planteadas por Moreno y Otero (2006), en una sola zona (zona 6) para agrupar las variedades que encontramos en los manuales investigados.

### 2.3. ¿Qué español enseñar?

Tomando en cuenta la variación en el mundo hispánico, un profesor de ELE/L2 tiene que tomar decisiones en cuanto a la(s) variedad(es) de español que elige enseñar en su clase. De hecho, se trata de toda una serie de decisiones complicadas y es, por eso, imprescindible que el profesor haya obtenido una formación adecuada y que, junto de tener un buen juicio, el profesor respete los planes de enseñanza u otras referencias indicadas por las autoridades. El sistema educativo de lenguas de Finlandia ha adoptado el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER) como referencia o “modelo mandato” para sus propios planes de enseñanza de lenguas (el *Plan de enseñanza de la educación general básica* y el *Plan de enseñanza del bachillerato*, por ejemplo) (Agencia Nacional para la Educación de Finlandia, 2014b; 2015). También el MCER se usa como base del plan de enseñanza nacional de Suecia (Agencia Nacional para la Educación de Suecia, 2017). Ya que la meta de este estudio no es comparar los planes de enseñanza de Finlandia y de Suecia en sí, no vamos a investigarlos más en detalle sino consideramos simplemente que sigan las recomendaciones del MCER en cuanto a la enseñanza de las variedades de español.

El MCER señala como parte de la competencia sociolingüística “el dialecto y acento” los que “comprenden la capacidad de reconocer los marcadores lingüísticos de, por ejemplo: la clase social, la procedencia regional o el origen nacional.” (Instituto Cervantes, 2002; 118-119). El MCER da algunos ejemplos concretos (a los que ellos llaman “ítems”) de dichos marcadores para el español en los niveles léxico, fonológico, prosódico etc. El MCER dice que “la parte inferior de la escala (A1-A2) comprende sólo marcadores de relaciones sociales y normas de cortesía”. Estamos de acuerdo en que funciones como la expresión de cortesía o de afectividad son muy importantes para que una situación comunicativa tenga éxito, es muy apropiado enseñar estos “ítems” desde el principio, pero sentimos que no basta solo con eso. Al MCER le hace falta una orientación y herramientas más concretas. Por suerte, tenemos, aparte del MCER,

también *el Plan Curricular* del Instituto Cervantes (2006: 60) que sirve como guía para los profesores. El Plan Curricular considera que es apropiado ya para los niveles de referencia A1 y A2 “la inclusión del voseo y sus formas, o del yeísmo y el seseo, dentro del inventario de pronunciación y prosodia” (Instituto Cervantes, 2006: 60).

Según el MCER, otros tipos de variación no deben ser introducidos hasta más tarde, porque “desde el nivel B2, se ve que los usuarios son capaces de expresarse adecuadamente en una lengua que es sociolingüísticamente apropiada a las situaciones y a las personas implicadas, y comienzan a adquirir la capacidad de abordar la variedad del habla, además de un grado mayor de control sobre el registro y los modismos.” (Instituto Cervantes, 2002; 118-119). Nosotros, en cambio, consideramos que la variación debe ir introduciéndose ya desde los niveles iniciales. Al estudiante se le tiene que dar la posibilidad de aclarar sus dudas y obtener orientación clara al respecto. Así, el estudiante puede desarrollar una actitud positiva y tolerante hacia la variación y nos ahorramos sorpresas desagradables y confusión más tarde. Blanco (2001: 214) formula nuestro pensamiento muy bien:

Si un alumno ha ido estando lo suficientemente familiarizado con la pluralidad de normas del español desde el principio de sus estudios podrá, en tanto que mejora su competencia, ser más libre en su ejecución, y [ ] más real con respecto a lo que desea conseguir: ser capaz de parecerse a un hablante nativo cuando trata de un tema específico.

A pesar de ser documentos indudablemente muy útiles, ni El MCER ni el Plan Curricular del Instituto Cervantes nos pueden contestar exactamente *cómo y en qué proporciones* se deberían tratar las diferentes variedades en el aula de español. Andión Herrero y Gil Burmann, los autores de “Las variedades del español como parte de la competencia docente: qué debemos saber y enseñar en ELE/L2” (2013), proponen en su artículo un modelo de enseñanza de las variedades en los cursos de ELE/L2 que se puede adaptar dependiendo de la situación a la que se aplique. En la Ilustración 3 se pueden ver los tres componentes de su modelo: el español estándar, la variedad preferente y las variedades periféricas (Andión Herrero y Gil Burmann, 2013):

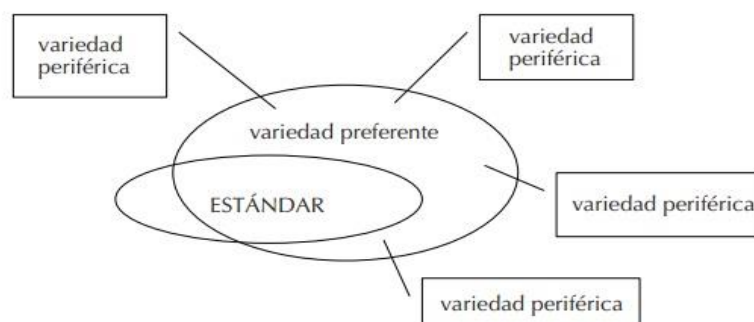


Ilustración 3. ELE = español estándar + variedad preferente + variedades periféricas

Para entender mejor este modelo, vamos a definir los conceptos centrales en él. Vamos a asimilar el *estándar* como “lengua general” que no identificaríamos con ninguna variedad concreta, sino que es una variedad en que todos los hablantes de español se pueden ver representados, pero nadie de manera exclusiva. Según Andión Herrero y Gil Burmann (2013), cuando se habla del estándar, se habla de “criterios de comunidad”: lo compartido por la mayoría de los hablantes de las variedades de esa lengua (por ejemplo, las formas de tratamiento tú, usted y ustedes) y de neutralidad (que no hace depender la presencia de un rasgo de un contexto casi exclusivo).

*La variedad preferente*, a su vez, es “a la que pertenecerán las muestras de lengua que ejemplifican los contenidos lingüísticos, la mayoría de los textos (orales y escritos) del curso [y] los enunciados de los ejercicios en los materiales didácticos (manuales que usamos)” dicen los autores de este artículo. El profesor elige qué variedad será la preferente del curso y, obviamente, tiene que conocer bien esa variedad que se dispone a presentar como preferente. Sin embargo, el profesor debe tomar en cuenta las necesidades y expectativas de los alumnos. Los autores consideran que no es imprescindible que coincidan la variedad del profesor y la preferente de un curso, pero si uno está ante tal situación, hay que adoptar una actitud flexible y de respeto hacia las variedades. El profesor tiene que imitar rasgos de la variedad preferente cuando los quiere ejemplificar para sus estudiantes, pero no quiere decir que el profesor tendría que modificar drásticamente sus hábitos lingüísticos en todo momento.

El tercer componente de este modelo se llama *las variedades periféricas*. Estas son otras variedades que son presentadas por el profesor a través de los rasgos que no comparten con la variedad preferente. Los rasgos de las variedades periféricas deben cumplir ciertos requisitos (Andión Herrero y Gil Burmann, 2013):

1. «Ser suficientemente perceptibles para el aprendiz».
2. «Ser rentables para que merezcan la adquisición activa o pasiva».
3. «Tener un área o territorio de validez y vigencia lo suficientemente amplio como para justificar que forme parte del input al que será sometido el aprendiz».

Esas realizaciones de la lengua (que no pertenecen a la variedad preferente) compensarán vacíos de información lingüística pasiva del estudiante y educan en la tolerancia y la interculturalidad.

La elección de la variedad preferente de un curso de ELE/L2 no es, como ya sabemos, una decisión fácil. Beaven y Garrido (2001: 181) comentaron en su artículo que “es indiscutible que muchas veces la decisión de qué español enseñar es una elección ideológica y política, más que lingüística”. El profesor, sin duda, tiene sus propias actitudes y creencias, pero debería siempre tomar en cuenta, en primer lugar, las necesidades y los intereses de sus estudiantes. Es posible, sin embargo, que el problema no sea tanto de carácter ideológico, sino práctico. Blanco (2001: 212) señala que “es posible que, tras tomar una decisión

meditada sobre la variedad del español [que se va a tomar] como modelo, a la hora de decidir qué manual seguir, el docente no encuentre manuales que coincidan con la norma culta que ha decidido utilizar, con la suya propia o con la del contexto de enseñanza, e incluso puede darse el caso de que no coincida con ninguna de las tres”. Además, es muy frecuente que la decisión sobre qué manual utilizar no la tome el profesor, sino la institución donde trabaja y puede resultar en alguna situación que no favorezca a nadie. Presentamos como ejemplo la investigación de Talia Bugel (2001) sobre los resultados de la interacción de variedades geográficas en unos cursos de español en San Pablo (Brasil), donde el material didáctico era de la variedad centro-peninsular y los profesores eran hablantes de las variedades americanas, y viceversa. Estas situaciones observadas derivaron, según la investigadora, en “una mezcla inestable de español, a pesar de los esfuerzos de los profesores por renunciar a sus rasgos. Una mezcla que es la que finalmente se transmite a los alumnos, con las correspondientes consecuencias en términos de identidad cultural, social, política e ideológica” (Bugel, 2001: 239).

Resumiendo todo lo arriba mencionado, la respuesta a la pregunta ¿qué español enseñar? no la da explícitamente ni el MCER ni el modelo de Andión Herrero y Gil Burmann, pero podemos concluir que es necesario enseñar diferentes variedades desde los niveles iniciales porque es una parte fundamental de la competencia sociolingüística del estudiante y, además, facilita la comunicación y educa en la tolerancia. Además, podemos deducir que la elección de la(s) variedad(es) que se enseña(n) en un curso la debería hacer el profesor, tomando en cuenta las necesidades de sus estudiantes. La variedad preferente tiene que ser aquella a la que pertenecen la mayoría de los textos del curso y los enunciados de los ejercicios en los materiales didácticos para evitar la transmisión de una mezcla inestable de español a los estudiantes.

## **2.4. Estudios previos sobre las variedades en los manuales**

Parece, entonces, que la(s) variedad(es) que se presenta(n) en los manuales tienen un papel importante en la enseñanza. En este apartado hacemos referencia a algunos estudios previos sobre las variedades en los manuales. Tradicionalmente los manuales usados tanto en Finlandia como en otros países de Europa presentan preferentemente la norma culta de la variedad centro-norte peninsular española. Podría ser por “el hecho de que la institución de referencia en la difusión de la cultura en español como el Instituto Cervantes, es una iniciativa del Estado español. Por lo tanto, los elementos para que la variedad castellana prospere sobre las demás variedades en los manuales son muchos” (García Fernández, 2010). La selección de esta variedad se sustenta en los rasgos comunes que comparte con las restantes normas cultas del mundo hispánico y en su proyección dentro del modelo estandarizado prestigioso de la lengua para la propia comunidad hispánica (Centro Virtual Cervantes, 2017b). De todas formas, esta no es la única norma culta del español.

Según el amplio estudio “El tratamiento de las variedades del español en los manuales de EL2/LE” (García Fernández, 2010), los rasgos americanos comienzan a hacerse presentes en los manuales de

español, aunque sea de forma muy tímida y, en ocasiones, imprecisa. En su estudio investigó tanto la presencia de rasgos fonéticos y gramaticales como la presencia del léxico americano en 30 manuales del español (de diferentes niveles, escritores y países). García Fernández (2010) comenta, por ejemplo, que “la conclusión que sacamos es que los manuales publicados en España abogan por presentar un léxico fundamentalmente castellano, a pesar de que algunas palabras de las que aparecen suelen ser verdaderos dialectalismos, sin apenas difusión fuera de la Península. Por contra, en nuestro análisis de manuales publicados fuera de España hemos apreciado que la variedad de referencia cambia. Ya no predominan las palabras españolas y la tendencia se inclina hacia la variedad rioplatense” (García Fernández, 2010: 101). Añade, también, que el voseo es incluido con cierta reserva en las páginas de los manuales. Es quizá el rasgo del español de América que mayor atención recibe.

Lo interesante, desde el punto de vista de este estudio, es lo que concluye sobre las audiciones de los manuales investigados (García Fernández, 2010: 100):

Respeto a las audiciones que se incluyen en los manuales, es apreciable que se incluyan ejemplos de hablantes de diferentes países hispanohablantes. Pero salvo en casos excepcionales, por lo general, no se suele identificar un determinado hablante con una zona geográfica, lo que dificulta que el alumno de español pueda familiarizarse con los rasgos fonéticos de una determinada zona.

Otro estudio, “Yo digo papa y tú patata: la enseñanza del español como lengua de comunicación global” de Cecilia Garrido (1999: 3) adapta una postura clara en cuanto a la enseñanza de variedades. Según ella, “enfocar la enseñanza del español partiendo de una variedad particular, aparte de ofrecer al estudiante una experiencia empobrecida y empobrecedora, sugiere que una variedad es mejor que otra y que es fácil aislar sus características de las que son comunes a otras variedades.” Añade, además, que los profesores de español deberían enseñar la lengua tal como es, en toda su variedad y uniformidad.

Garrido (1999) describe un proyecto del Open University de Reino Unido, durante el cual se desarrolló un curso que tiene precisamente el objetivo de preparar a los estudiantes para utilizar el español como herramienta de comunicación, sin enfoque especial hacia una variedad dialectal específica. Lo interesante del dicho proyecto es lo que dice sobre los materiales de audio:

Los recursos audiovisuales que se recopilaron como base para el desarrollo del programa reflejan también la diversidad lingüística y cultural de los países de habla hispana. El equipo de español de la Open University tuvo la suerte de poder grabar materiales de audio y vídeo en varias regiones de España y países de América Latina, e incluir hablantes de ambientes, campos y ocupaciones diversas.

Según Garrido (1999), en el mundo globalizado en que vivimos hoy en día, ya no hay excusa alguna para continuar con la orientación que tradicionalmente se ha tenido en Europa de basar la enseñanza del español en la variedad de Castilla, y que solo ocasionalmente incluye textos o información cultural de otras regiones o países.

## 2.5 Factores demolingüísticos

Una manera de justificar la necesidad de incluir las diferentes variedades geográficas en la enseñanza de español es con argumentos demolingüísticos. La finalidad principal de la demolingüística, la rama de investigación de los señores Moreno y Otero (2006), es "la elaboración de una demografía de la lengua española: el número de hablantes de español, su distribución geográfica y las tendencias demográficas de los diferentes grupos de hispanohablantes". Las estimaciones de hablantes de español dentro del mundo hispánico de su informe se basan en primer lugar en los censos nacionales, así como en los registros de extranjeros, informes y encuestas sobre el uso y conocimiento de las lenguas siempre y cuando existen. En su informe, ellos dividen los hispanohablantes en tres grupos:

1. Grupo de Dominio Nativo (GDN). Hablantes de español como lengua materna, hablantes de español como lengua principal, hablantes bilingües en comunidades con implantación social del español.
2. Grupo de Competencia Limitada (GCL). Hablantes de español de segunda y tercera generación en comunidades bilingües; usuarios de variedades de mezcla bilingües; personas extranjeras de lengua materna diferente del español residentes en un país hispanohablante.
3. Grupo de Aprendices de Lengua Extranjera (GALE). Estudiantes de español de las enseñanzas regladas de un país determinado o institutos privados como el Instituto Cervantes.

El Instituto Cervantes publicó en 2016 un informe "El Español: Una Lengua Viva" en el cual demuestran los resultados de una nueva investigación demolingüística de la lengua española de los años 2010-2016. Los autores de este informe dicen que usaron "los censos oficiales realizados entre los años 2010 y 2015, así como las estimaciones oficiales de los Institutos de Estadística de cada país y las proyecciones de la Organización de Naciones Unidas (ONU) para 2015 y 2016". Por eso confiamos en que los resultados son comparables entre sí. En esta Tabla 1 podemos observar los resultados de estas dos investigaciones para los 21 países donde el español es la lengua oficial (Grupo de Dominio Nativo) (Moreno y Otero, 2006; Instituto Cervantes, 2016):

*Tabla 1. Número de hablantes del español del GDN en los años 2000-2006 y 2010-2016*

País	GDN 2000-2006	% de habitantes	GDN 2010-2016	% de habitantes
Argentina	36.060.563	99,4	42.762.151	98,1
Bolivia	7.279.224	87,9	9.117.599	83,0
Chile	15.015.686	99,3	17.446.017	95,9
Colombia	41.129.035	99,1	48.095.451	99,2
Costa Rica	3.784.454	99,3	4.856.146	99,3
Cuba	11.116.322	99,9	11.186.693	99,7
Ecuador	11.116.322	98,1	15.220.178	95,7



El Salvador	6.736.526	99,7	6.305.280	99,7
España	40.026.737	98,8	42.916.976	92,1
Guatemala	9.708.058	86,4	12.665.912	78,3
Guinea Ecuatorial	918.318	88,1	575.765	74,0
Honduras	6.020.759	99,1	8.607.641	98,7
México	96.097.182	98,5	118.360.722	96,8
Nicaragua	4.988.230	97,0	5.973.881	97,1
Panamá	2.644.926	93,1	3.710.043	91,9
Paraguay	3.589.849	63,0	4.654.230	67,9
Perú	22.647.862	86,8	27.269.149	86,6
Puerto Rico	3.762.746	98,8	3.439.440	99,0
República Dominicana	8.449.808	98,6	9.833.244	97,6
Uruguay	3.205.352	98,9	3.387.662	98,4
Venezuela	24.601.636	98,8	30.190.864	97,3
<b>TOTAL</b>	<b>323.205.568</b>	<b>96,9</b>	<b>423.252.042</b>	<b>92,4</b>

Según el informe de Instituto Cervantes (2016), el español es la segunda lengua más hablada en el mundo como lengua nativa, tras el chino mandarín. Aunque el porcentaje de hablantes nativos de español del total de habitantes ha disminuido de 96,9% a 92,4% en los diez años (que han pasado entre la primera y la segunda investigación demolingüística), es de notar que “la mayor parte de los habitantes de los territorios donde el español es lengua oficial, nacional o general, tiene un dominio nativo del español, cosa que no ocurre en los territorios no hispánicos”, dicen los autores de ese informe. A la luz de estos resultados queda claro que la lengua prevaleciente de los países hispanohablantes es el español a pesar de la presencia de muchas lenguas indígenas y de la influencia de otras lenguas de las Américas como el inglés o el portugués. Es inevitable que, una persona que visite a alguno de estos países debe hablar el español para comunicarse sin dificultades con los locales.

Vamos a observar también el desarrollo del Grupo de Competencia Limitada y del Grupo de Aprendices de Lengua Extranjera desde los años 2000-2006 hasta los años 2010-2016 en países donde el español no es lengua oficial en esta Tabla 2 (Moreno y Otero, 2006; Instituto Cervantes, 2016):

*Tabla 2. Número de hablantes del español del GCL y del GALE en los años 2000-2006 y 2010-2016*

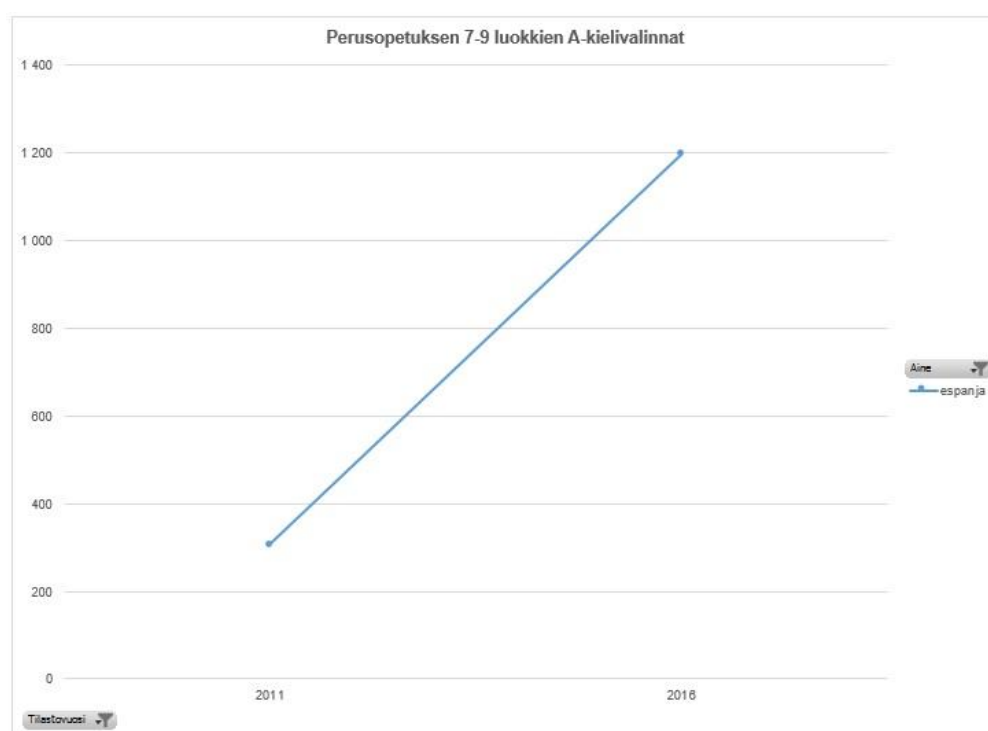
<b>País(es)</b>	<b>GCL 2000-2006</b>	<b>GCL 2010-2016</b>	<b>GALE 2000-2006</b>	<b>GALE 2010-2016</b>
Andorra	42.000	27.548	25.000	38.244

Antillas Neerlandesas (Bonaire, Curazao, San Eustaquio, Saba, San Martín)	126.000	10.699	0	114.835
Argelia	300	175.000	48.000	48.000
Aruba	75.000	13.710	0	69.354
Australia	107.000	117.498	341.000	374.571
Belice	107.000	165.339	22.000	22.000
Brasil	410.000	460.018	96.000	96.000
Canadá	253.000	410.670	293.000	293.000
China	0	5.000	0	0
Estados Unidos	36.305.000	42.561.531	6.405.000	14.954.051
Filipinas	439.000	3.325	0	461.689
Guam	19.000	1.201	0	59.381
Islas Vírgenes (EE.UU)	17.000	16.788	0	0
Israel	90.000	130.000	85.000	45.231
Jamaica	8.000	8.000	0	0
Japón	0	108.000	0	0
Marruecos	4.000	6.586	66.000	1.529.665
Noruega	12.500	13.000	0	24.000
Nueva Zelanda	0	22.000	0	0
Rusia	3.000	3.000	0	0
Suiza	86.000	124.000	25.000	0
Trinidad y Tobago	4.000	4.000	0	66.401
Turquía	400	1.000	8.000	8.000
Unión Europea (excluyendo a España)	2.397.000	1.400.000	15.615.000	30.975.000
Otros países	14.700	0	87.000	0
<b>TOTAL</b>	<b>40.519.900</b>	<b>45.784.587</b>	<b>23.116.000</b>	<b>49.179.422</b>

Lo que se puede concluir de la Tabla 1 y Tabla 2 es que la lengua española es, realmente, un idioma global. Se habla en todos los cinco continentes: Asia, Europa, África, Oceanía y América. Según el informe de Instituto Cervantes (2016) hoy habla español el 7,8 % de la población mundial y las proyecciones indican que la comunidad hispanohablante seguirá creciendo para situarse, en 2050, en los 754 millones de personas, con distintos grados de dominio de la lengua. Entonces, en el mundo globalizado en que vivimos

hoy en día, un estudiante de español puede encontrarse en una situación donde necesita hablar en español o con un hablante de dominio nativo, de competencia limitada o con un aprendiz de español.

Se estima que más de 21 millones de alumnos estudian español como lengua extranjera y, además, salta a la vista que el Grupo de Aprendices de Lengua Extranjera (GALE) se ha duplicado en solo diez años (Moreno y Otero, 2006; Instituto Cervantes, 2016). Esa misma tendencia ha sido también bastante visible en Finlandia. Según las estadísticas del portal de informes de la administración educativa “Vipunen” (el que se basa en datos y registros recopilados por Estadísticas de Finlandia, el Ministerio de Cultura y Educación y la Agencia Nacional para la Educación), el número de estudiantes de español ha aumentado en los últimos años. Eso lo podemos observar de estas ilustraciones 4 – 9 “Estudiantes de español en la educación básica secundaria y en el bachillerato en Finlandia 2010-2016” (Agencia Nacional para la Educación (de Finlandia), 2014a):



*Ilustración 4. Español como lengua A de los estudiantes de la educación básica secundaria*

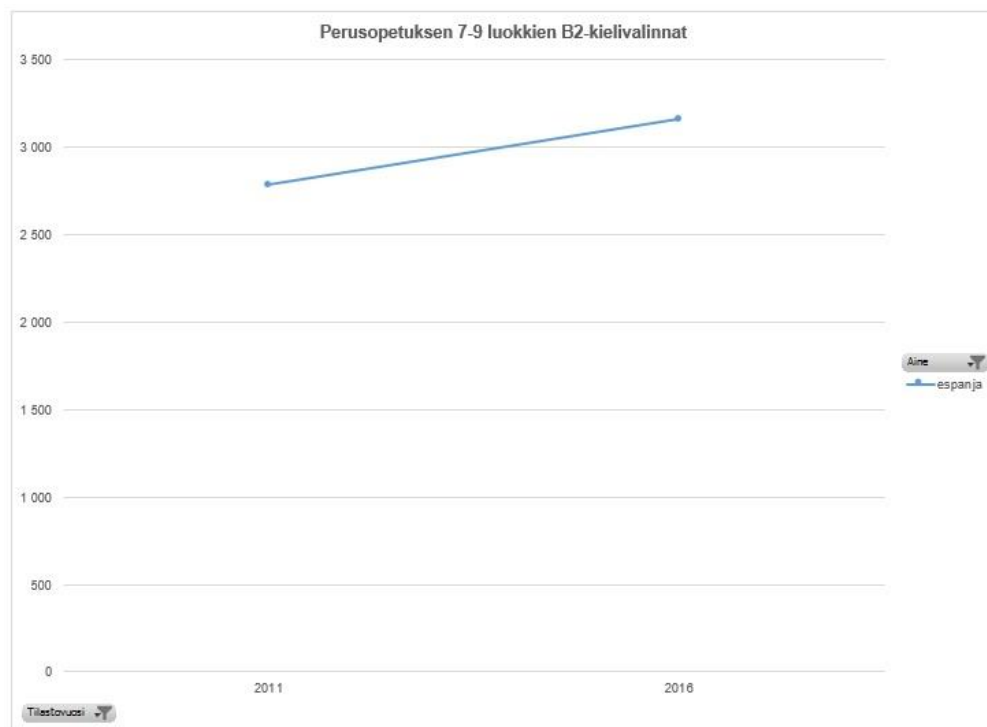


Ilustración 5. Español como lengua B2 de los estudiantes de la educación básica secundaria

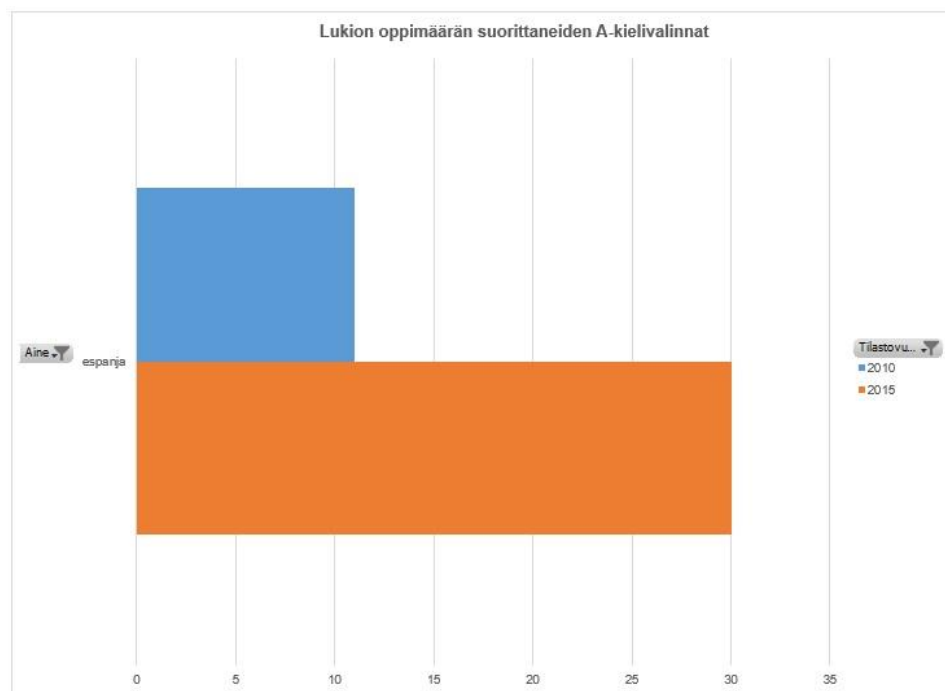


Ilustración 6. Español como lengua A2 de los estudiantes que completaron sus estudios del bachillerato

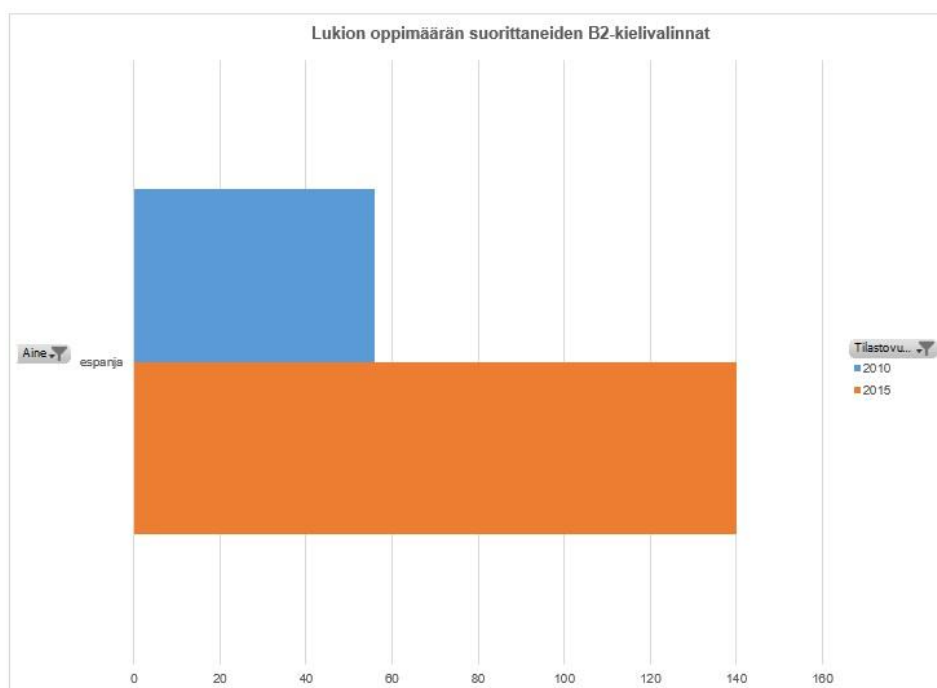


Ilustración 7. Español como lengua B2 de los estudiantes que completaron sus estudios del bachillerato

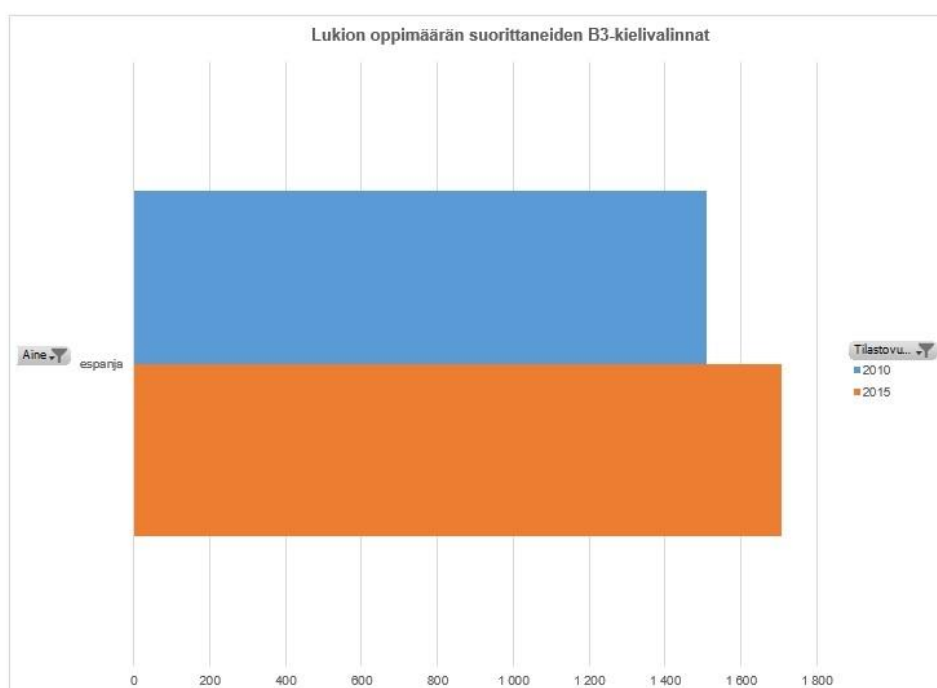
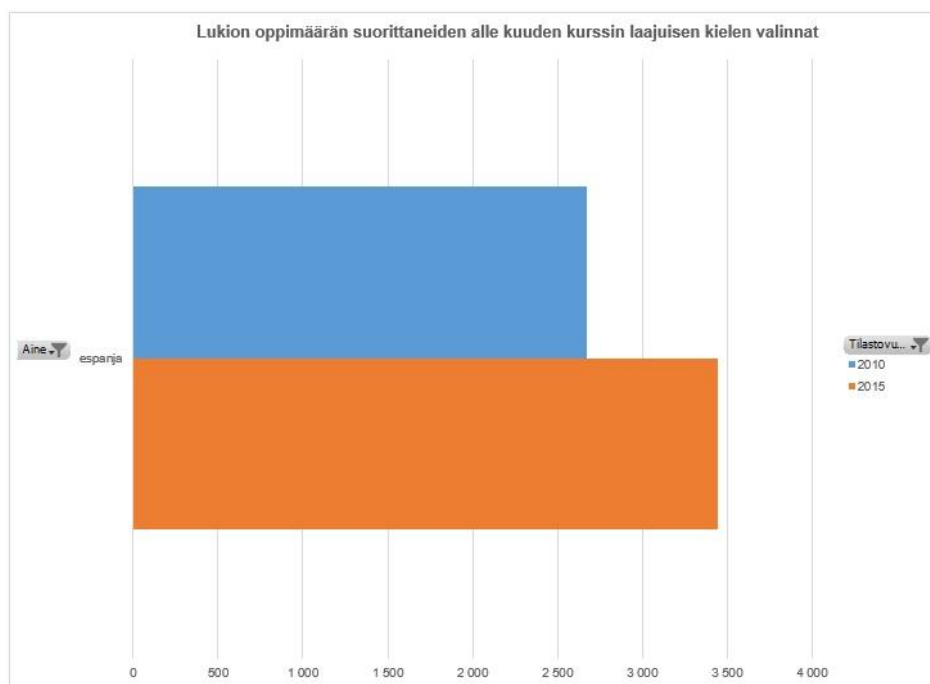


Ilustración 8. Español como lengua B3 de los estudiantes que completaron sus estudios del bachillerato



*Ilustración 9. Estudios de menos de 6 cursos de español de los estudiantes que completaron sus estudios del bachillerato*

A partir de estas estadísticas, la Agencia Nacional para la Educación (2011; 2014a) ha proporcionado informes sobre las elecciones de lenguas extranjeras como cursos optativos en la escuela básica secundaria y en el bachillerato que nos ayudan a poner las cifras en proporción. Se reportó que en el año 2010 los idiomas que más se estudian son el alemán y el francés, pero se ha sufrido un descenso en la elección de estos dos idiomas, mientras que más y más estudiantes eligen el español. El siguiente informe reveló que en el año 2013 el estudio de español, particularmente, ha aumentado y ahora se elige casi en la misma medida que el francés. Asimismo, el 10% de todos los estudiantes de bachillerato estudia español. Lamentablemente no se ha publicado un informe más reciente. De todos modos, el punto clave aquí es que en cuanto haya más estudiantes de español y más demanda de manuales de español, debería, lógicamente, haber también más oferta –y más competencia– en el mercado finlandés. Como consecuencia, los autores de manuales de español se tienen que adaptar a las circunstancias y las necesidades de los estudiantes de hoy en día (en cuanto a las variedades, por ejemplo).

Ahora, para hacernos una idea de la extensión en la que se hablan las diferentes variedades del español, vamos a agrupar los países de las Américas en las 5 zonas dialectales sugeridas por P. Henríquez Ureña y calcular cuántos hablantes tiene cada zona. Para este cálculo vamos a usar los censos de 2010-2016 (Instituto Cervantes, 2016) y tomamos en cuenta el Grupo de Dominio Nativo (GDN) de los países hispanohablantes y el Grupo de Competencia Limitada (GCL) en los países que se encuentren en la zona dialectal en cuestión (por ejemplo, Belice y una parte de Estados Unidos para la zona 1 (México y América Central). Sin embargo, decidimos que no vamos a incluir el Grupo de Aprendices de Lengua Extranjera (GALE), porque no sabemos si realmente aún saben español o no. No es muy sencillo hacer la división,

porque las zonas dialectales no siguen las fronteras políticas y algunos países están divididos en dos zonas dialectales diferentes (por ejemplo, Venezuela, Colombia, Chile, Bolivia y Estados Unidos). En esos casos hemos decidido simplemente dividir el total de hablantes en dos partes iguales. En el caso de Brasil, decidimos dividir los hablantes de español en partes iguales y añadirlos en la zona 3 y zona 5, porque Brasil comparte frontera con ellas. Sentimos que no es necesario un grado de precisión mayor, porque una estimación sirve nuestro propósito (véase Anexo 1 para un cálculo exacto). La Tabla 3 presenta el total de hablantes de español de las 5 zonas dialectales de las Américas:

*Tabla 3. El total de hablantes de español de las 5 zonas dialectales de las Américas*

<b>Zona 1:</b>	<b>Zona 2:</b>	<b>Zona 3:</b>	<b>Zona 4:</b>	<b>Zona 5:</b>
México, EE.UU. América Central	El Mar Caribe, EE.UU, parte de Ven. y Col.	Región andina, parte de Ven, Col, Chile, Bol y Brasil	La mayor parte de Chile	Argentina, Uruguay, Paraguay, parte de Bolivia y Brasil
<b>181.925.720</b>	<b>84.936.497</b>	<b>95.144.302</b>	<b>8.723.009</b>	<b>55.592.852</b>
<b>43 %</b>	<b>20 %</b>	<b>22 %</b>	<b>2 %</b>	<b>13 %</b>

Por último, vamos a hacer también una agrupación de España, Andorra, Marruecos, Argelia y “la Unión Europea” (no hay información más detallada de los países de la Unión Europea) donde tienen hablantes de español. También en esta Tabla 4 usamos el censo de 2010-2016 (Instituto Cervantes, 2016), incluimos los grupos GDN y GCL, pero queda excluido el grupo GALE (véase Anexo 1 para un cálculo exacto):

*Tabla 4. El total de hablantes de español de la zona dialectal de España y alrededores*

<b>Zona 6:</b>
España y alrededores
<b>45.101.875</b>

Vamos a ordenar las seis zonas empezando por la zona que más hablantes tiene: zona 1 (la región bilingüe del sur y suroeste de los Estados Unidos, México, y las repúblicas de América Central) se destaca indiscutiblemente como la zona dialectal que más hablantes tiene. Tiene casi dos veces más hablantes que la zona 3 (la región andina de Ecuador y de Perú; la mitad de Venezuela, Colombia, Chile, Bolivia y de Brasil) que está en segundo lugar. Justo atrás, en tercer lugar, está la zona 2 (la región bilingüe del sur y sureste de los Estados Unidos; las islas del Mar Caribe; la mitad de Venezuela y Colombia). La zona 5 (Argentina, Uruguay, Paraguay; la mitad de Bolivia y Brasil) está en cuarto lugar y en quinto lugar está la zona 6 (España y alrededores). En el último lugar está la zona 4 (la mayor parte de Chile), lejos de las otras zonas en lo que a número de hablantes se refiere.

Resumiendo un poco, se calcula que hoy hablan español unos 567 millones de personas alrededor del mundo y ese número sigue creciendo cada año (Instituto Cervantes, 2016). No se puede olvidar que geográficamente España está más cerca de Finlandia y hay mucho turismo entre los dos países, pero si consideramos los factores demolingüísticos, queda de manifiesto que un hablante originario de la zona dialectal de España o de sus alrededores no es, estadísticamente, con quién un estudiante de español más probablemente se encuentre fuera de la clase de español (en particular si hablamos de contactos virtuales). Podría ser que se encuentre con alguien de la zona dialectal de la América del Norte/Central, de la zona andina, de la zona del Caribe o de la zona del Río de Plata. También podemos concluir que, gracias a globalización, el mundo se nos hace cada vez más pequeño y se espera que la cantidad de estudiantes de español siga creciendo cada vez más y más. Se estima que más de 21 millones de personas estudian español como lengua extranjera (Instituto Cervantes, 2016). La producción y la venta de manuales de español ya no es tanto un mercado nicho, o sea, que hay más demanda de materiales didácticos. Por lo mismo, se espera que los autores de los manuales produzcan materiales de mejor calidad. A su vez, se espera que los profesores de español enseñen a sus estudiantes más variedades de español, preparándoles así para encuentros con personas del mundo entero.

En la próxima sección presentaremos el corpus y la metodología de este estudio.



### 3. CORPUS Y METODOLOGÍA

#### 3.1. Elección del corpus

El corpus de este estudio consta de audiciones (discos compactos) de manuales para el estudiante. Quisimos elegir manuales nuevos, es decir, que fueran de nuestro milenio, que se siguen vendiendo actualmente y/o para los que se están publicando nuevas ediciones. Fue importante elegir manuales destinados tanto a jóvenes (de educación básica secundaria o del bachillerato) como a adultos (de centros de educación de adultos y/o autoaprendizaje) porque son muchos los que estudian el español fuera de la educación formal. Optamos por una muestra representativa de los manuales en uso en toda Finlandia.

La introducción de los manuales muchas veces hace mención del enfoque o método didáctico usado en el manual. Consideramos que el método elegido por los autores podría influir en la aparición de las variedades y por eso, decidimos incluir en el corpus manuales de distintos métodos de la enseñanza. Definimos *enfoque comunicativo* como un modelo didáctico cuyo objetivo principal es capacitar al estudiante para una comunicación con otros hablantes de la lengua extranjera. Según *el Diccionario de términos clave de E/LE*, “en el proceso instructivo a menudo se emplean textos, grabaciones y materiales auténticos y se realizan actividades que procuran imitar con fidelidad la realidad de fuera del aula” (Centro Virtual Cervantes, 2017c). Si bien este método es ya bastante antiguo (de los años 80), está ampliamente en uso en los manuales en Finlandia hoy en día. Creemos también que el método comunicativo debería tomar en cuenta las variedades de español para cumplir verdaderamente con su propósito.

Muchos manuales, sin embargo, no son claramente de un solo método de enseñanza. Se podría decir que son manuales del *post-método*, que es un modelo de enseñanza introducido por Kumaravadivelu (1994), entre otros teóricos, en los años 90 que se caracteriza por “la búsqueda de una alternativa al método en lugar de un método alternativo”. Lo que quiere decir es que un manual post-método no se limita a un solo método, sino que permite interpretaciones de diferentes enfoques y “reconoce el potencial de los docentes para saber no solo cómo enseñar, sino también cómo actuar de forma autónoma en el marco de las limitaciones académicas y administrativas” (Kumaravadivelu, 1994). En este corpus decidimos incluir 4 manuales de un método didáctico claramente comunicativo y, en la misma medida, 4 manuales de un método mixto o post-método.

También fue esencial que los manuales elegidos para el corpus tuvieran tanto un manual para principiantes absolutos como un manual de continuación, es decir, otro manual de la misma serie para el próximo curso para poder confirmar –o rechazar– la hipótesis que tenemos de que las variedades aparecerán en las audiciones con más frecuencia conforme los estudiantes van avanzando en sus estudios del español.

Decidimos que es mejor profundizar en una muestra más limitada que solo rozar la superficie de una muestra extensa. Por eso, la muestra de este estudio son las audiciones de 8 manuales en total. Vamos a presentar cada manual en detalle un poco más adelante.

Como ya se ha mencionado anteriormente, optamos por una muestra representativa de los manuales en uso en toda Finlandia y por eso, decidimos incluir también manuales de español usados por los estudiantes suecohablantes. Los manuales para suecohablantes vienen, principalmente, desde Suecia y por lo tanto, tuvimos que investigar cómo está diseñada la enseñanza de español en Suecia y en Finlandia para ver si los manuales son comparables entre sí. Usamos como referencia el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) porque se está usando tanto en Suecia como en Finlandia como base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales y materiales de enseñanza (Instituto Cervantes, 2002). Esta Ilustración 10 representa la comparación del sistema de niveles en Suecia con el MCER (AVISTA, 2017):

Europa-rådets skala	Svenska steg
A1	1
A2	2-3
B1	4-5
B2	6-7
C1	7 (A/MVG)
C2	>7

*Ilustración 10. El sistema sueco en comparación con el MCER*

La Agencia Nacional para la Educación de Suecia (2017) ha establecido un sistema para la enseñanza de las “Lenguas Modernas” a las cuales el español pertenece. En Suecia a los niveles los llaman “pasos”. Entonces, el paso 1 es equivalente al nivel A1 del MCER y el paso 2 equivale más probablemente al nivel A2.1. Esta interpretación de la Ilustración 10 se justifica por el hecho de que sería necesario completar además el paso 3 antes de subir al próximo nivel (B1). Por lo cual el paso 3 probablemente equivale al nivel A2.2.

El programa de estudios más reciente expedido por la Agencia Nacional para la Educación es del año 2014 para la educación general básica y del año 2015 para el bachillerato y la formación profesional. Según estos programas de estudio, al completar 2 años de estudios de español en la escuela secundaria (de la educación general básica) o los cursos de español 1 y 2 del bachillerato, el estudiante debe haber alcanzado el nivel A1.2-A1.3 en el MCER (Agencia Nacional para la Educación, 2014: 363). Respectivamente, al completar el tercero y hasta el octavo curso de español del instituto (la cantidad de cursos de español ofrecidos puede variar de un instituto al otro), el estudiante debe haber alcanzado el nivel A2.1-A2.2 (Agencia Nacional para la Educación, 2015: 115, 117).

Según la casa editorial OTAVA (2017), es posible alcanzar el nivel A1 con el primer manual *Buenas Migas 1* (lo que sería 1-2 años de estudios en un centro de educación de adultos) y el nivel A2 con el manual de continuación *Buenas Migas 2*. De la misma manera, la casa editorial Berlitz (2017a) publicó en su página web esta Ilustración 11:

#### Berlitz language level 1 | CEF Level A 1

You can understand and use familiar, everyday expressions and simple sentences. You can introduce yourself and ask other people simple questions about themselves – for example, where they live, how they are or what things they like and you can also give your own answers to these types of questions. You can take part in a simple conversation if the person you are conversing with talks slowly and helps you by repeating things.

#### Berlitz language level 2 | CEF Level A 2.1

You are able to understand and communicate general, simple messages. You can cope with information that is expressed clearly, and hold simple conversations. You are able to describe daily activities at home and at work using a range of simple expressions and sentences. You can ask for and understand information relating to daily activities, such as shopping or booking a holiday or hotel.

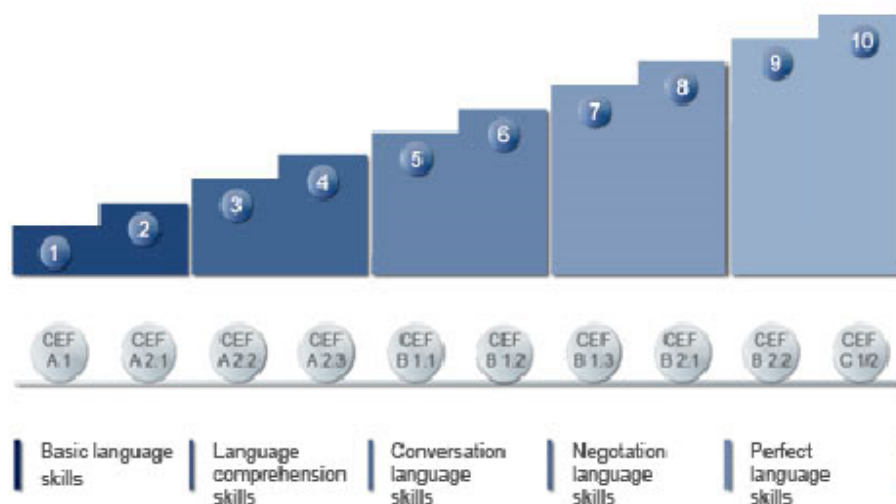


Ilustración 11. El sistema de Berlitz en comparación con el MCER

Así que, al completar el manual *Spanska för nybörjare* de Berlitz, el nivel de estudiante debe ser A1 y después del manual de continuación *Spanska fortsättningskurs* su nivel debe ser A2.1.

Con todo lo arriba mencionado llegamos a la conclusión de que los contenidos y los objetivos de la enseñanza de español en Suecia y Finlandia para los niveles A1 y A2 son muy parecidos, gracias a que ambos países siguen el MCER. Debido a esta uniformidad, pudimos también constatar que la muestra de nuestro estudio es comparable.

Entonces elegimos dos manuales suecos y dos manuales fineses para principiantes absolutos (manuales que empiezan “de cero”) y sus manuales del curso de continuación para cada serie, los cuales formaron el corpus de nuestro estudio. Para estar seguros de que se pueden comparar los manuales de

diferentes casas editoriales, decidimos además estudiar los contenidos de cada manual muy detalladamente para asegurar que, al terminar, los estudiantes habrían alcanzado un nivel idéntico independientemente del manual que hubieran usado. Decidimos que la mejor manera de verificar que los manuales son comparables entre sí era comparar las estructuras gramaticales enseñadas en los manuales, porque los temas y el vocabulario variaban demasiado para permitirme llegar a una conclusión. De este modo pudimos también dividir uno de los manuales, que tiene material para varios cursos del bachillerato en un solo libro, en dos partes conforme los niveles de objeto A1 y A2.

### 3.1.1. *Spanska för nybörjare* y *Spanska fortsättningskurs*

Esta serie de manuales nos interesó, porque la casa editorial Berlitz (conocida por sus guías turísticas y diccionarios) dice que sus manuales para principiantes absolutos son los más vendidos en el mundo (véase el **ANEXO 2** para las cubiertas de los manuales). Berlitz (2017b) describe el “Método Berlitz” en su página web de esta manera:

Aprendizaje basado en conversación activa es uno de los métodos más eficaces para el aprendizaje de idiomas de una manera divertida y eficaz. El diálogo es la esencia de la enseñanza de idiomas Berlitz. Solo esta forma activa de aprendizaje puede garantizar que rápidamente será capaz de comunicarse en el nuevo idioma sin sentirse restringido. En lugar de ejercicios de gramática repetitivos, se aprende cómo utilizar correctamente la gramática al hablar el idioma activamente, de una forma intuitiva.<sup>2</sup>

El manual *Spanska för nybörjare* no tiene una introducción que lo indique, pero es claramente un manual del método comunicativo y dirigido a adultos. La cubierta posterior del manual comenta que en las audiciones se usa una lengua práctica y moderna y contiene temas populares, conversaciones de la vida real y expresiones comunes. Tiene seis capítulos que están provistos de vocabulario, instrucciones y ejercicios de pronunciación. El manual es adecuado para el autoaprendizaje, también. En todo caso, no mencionan qué variedad de español se está usando.

El manual del curso de continuación *Spanska fortsättningskurs* tampoco tiene una introducción y la cubierta posterior tiene una descripción idéntica a la del manual para principiantes. Tiene igualmente 6 capítulos. No proporciona ninguna información sobre las variedades de español que presenta.

### 3.1.2. *Por supuesto 1* y *Por supuesto 2*

Estos manuales afirman en las cubiertas posteriores que siguen el plan de estudios del bachillerato de Suecia y por eso están destinados sobre todo a los jóvenes (véase el **ANEXO 2** para las cubiertas de los

---

<sup>2</sup> Traducción al español realizada por RK.

manuals). Nos interesó porque los manuales se pueden descargar en forma de PDF y tienen además material extra gratuito disponible en el Internet. La cubierta posterior de *Por supuesto 1* indica que:

Con *Por Supuesto 1* se enseña a los estudiantes español con situaciones de la vida real. Hay diálogos y narrativas, y la progresión gramatical se distribuye uniformemente a lo largo de los 15 capítulos. El libro está diseñado para el paso 1 de la enseñanza secundaria, educación de adultos y de auto-estudio.<sup>3</sup>

Las audiciones del estudiante empiezan con un informe diciendo que se está usando “el español castellano” en la mayor parte, pero que también se pueden escuchar otros dialectos españoles y latinoamericanos.

La segunda parte de la serie, *Por supuesto 2*, está pensada para el paso 2 de las Lenguas Modernas. El manual empieza con “unos capítulos fáciles con los cuales puedes repetir lo que ya has aprendido en el paso 1”, según la introducción. Se hace también un listado de algunos de los temas de los 18 capítulos de este manual: el primer viaje de Cristóbal Colón a América, los países, la naturaleza y la cultura en América Latina, entre otras cosas. Sin embargo, no se menciona qué variedades de español se están usando en las audiciones.

### 3.1.3. *Mucho Gusto 1 y Mucho Gusto 2*

El manual *Mucho Gusto 1* está dirigido a los estudiantes del bachillerato de los cursos 1-4 (véase el **ANEXO 2** para las cubiertas de los manuales). Por esa razón tuvimos que decidir qué parte del manual tendríamos en cuenta para que estuviera en línea con los otros manuales para principiantes absolutos. En fin, decidimos incluir solo las primeras cuatro unidades (capítulos 1-20) y, respectivamente, las tres últimas unidades (capítulos 21-34) formarán parte del curso de continuación.

La casa editorial OTAVA describe así su manual:

Mucho Gusto 1 es un material comprensivo de español en la enseñanza secundaria, en la educación de adultos, en cursos de idiomas o en el autoaprendizaje. El libro de texto consiste en diálogos, narrativas, textos descriptivos y tareas.<sup>4</sup>

La introducción del manual precisa que en los materiales se usa el método comunicativo y “el castellano estándar de Europa”, pero que también dan algunas muestras de la pronunciación latinoamericana. Al final de varios capítulos tienen una canción española o latinoamericana para escuchar.

La introducción del manual *Mucho Gusto 2*, a su vez, afirma que es un manual comunicativo que tiene “muchos diálogos, textos narrativos y descriptivos, canciones y poemas de España y América Latina” y añade en la cubierta posterior que “con este manual puedes practicar extensamente la comprensión

---

<sup>3</sup> Traducción al español realizada por RK.

<sup>4</sup> Traducción al español realizada por RK.

auditiva [de español] - y los textos transmiten una imagen auténtica del mundo hispanohablante y de su cultura”, pero no se hace ninguna mención de las variedades de español presentadas.

Este manual está destinado para los cursos 5-8 del bachillerato. Por lo mismo, solo analizaremos las primeras 2 unidades (capítulos 1-9) de este manual. Así que los capítulos 21-34 del primer manual y los capítulos 1-9 del segundo manual en conjunto formarán el corpus de audiciones para el curso de continuación.

#### 3.1.4. *Buenas Migas 1 y Buenas Migas 2*

Estos manuales están dirigidos a adultos (véase el **ANEXO 2** para las cubiertas de los manuales). Son muy prácticos y enfocados al vocabulario y a las frases necesarias durante un viaje. Nos interesó porque el tema de viajar (teóricamente) permitiría enseñar la variación del español alrededor del mundo. La casa editorial OTAVA describe así su manual *Buenas Migas 1*:

Buenas Migas 1 es un nuevo manual del español para estudiantes en los centros de educación de adultos, centros de idiomas y de auto-estudio. Se enfatiza la comunicación práctica en diferentes situaciones de comunicación. Los temas son de interés de los adultos e incluyen las situaciones más comunes con que se cruzan durante los viajes. El libro ejerce todas las áreas del lenguaje: hablar, escuchar, leer y escribir.<sup>5</sup>

La introducción del manual aconseja al estudiante poner mucho empeño en escuchar las audiciones para el estudiante. Las audiciones incluyen los textos de 12 capítulos y frases para situaciones de viaje. No se menciona qué variedad de español se está usando, pero al parecer todos los acontecimientos del libro tienen lugar en España.

La cubierta posterior del manual *Buenas Migas 2* dice que “continuamos familiarizándonos con la lengua y con la cultura española y latinoamericana”. En la introducción se hace mención de que “vas a familiarizarte con América Latina y con las características del español que se habla allí”. También se dice que en el manual *Buenas Migas 2* el estudiante va a seguir la vida de los personajes del primer manual y de su nuevo vecino mexicano. Tiene 12 capítulos.

### 3.2. Aspectos generales sobre el corpus

Los manuales para principiantes absolutos tienen un total de 8 discos compactos con 235 audiciones para analizar. Los manuales del método comunicativo *Spanska för nybörjare* y *Mucho Gusto 1* tienen 3 discos compactos de audiciones cada uno y los manuales del método mixto *Por supuesto 1* y *Buenas Migas 1* ambos tienen uno.

---

<sup>5</sup> Traducción al español realizada por RK.

Los manuales de continuación de cada serie tienen un total de 7 discos compactos con 241 audiciones. Los manuales de continuación “comunicativos” tienen más discos compactos que los manuales del método mixto: *Spanska fortsättningskurs* tiene 3 discos compactos y *Mucho Gusto 2* tiene 4 (de los cuales solo 2 discos se van a tomar en cuenta para esta investigación). Los manuales de continuación *Por supuesto 2* y *Buenas Migas 2* tienen un disco compacto cada uno.

No se analizaron las audiciones del profesor, solo las del estudiante, porque son los CDs a los que el estudiante tiene acceso aún usando los manuales para autoaprendizaje. Además, hay que observar que en este estudio no tomamos en cuenta nada que no se mencionara en las audiciones (por ejemplo, fotos, mapas o textos del manual de los que no se hablaron).

Tampoco tomamos en cuenta las audiciones “Extras” de los manuales *Spanska för nybörjare* y *Spanska fortsättningskurs* ni las canciones de los manuales *Mucho gusto 1* y *Mucho gusto 2*, porque no hay algo similar en los otros manuales y por eso no se podrían comparar entre sí. Además, hay que mencionar que los manuales *Por supuesto 1* y *Por supuesto 2* no tienen audiciones de todos los textos en los manuales.

### 3.3. La metodología

La metodología de investigación que decidimos usar en este estudio es el análisis de contenido mixto, es decir, tanto cuantitativo como cualitativo. Se trata de un conjunto de técnicas de investigación tendientes a explicar y sistematizar los mensajes comunicativos de textos, ya sean escritos o grabados, y la expresión de ese contenido con ayuda de indicios cuantificables o no (véase, por ejemplo, Andréu Abelao, 2002). Siguiendo el método científico (que debe ser sistemático, objetivo, replicable y válido), el investigador puede utilizar una o varias técnicas que sean complementarias entre sí para enriquecer los resultados. La elección de las técnicas depende en gran medida de la naturaleza del material y del problema que tratará de resolver el investigador.

Hemos explicado en los apartados anteriores las unidades de muestreo, es decir, el corpus que se utilizó en este estudio. La unidad de registro, de otra parte, puede considerarse como la parte del corpus que es posible analizar de forma aislada. Andréu Abelao (2002) define la unidad de registro como “el segmento específico de contenido que se caracteriza al situarlo en una categoría dada”. Es necesario primero formular categorías de las unidades de registro a partir de criterios previamente definidos en el marco teórico y recordando las preguntas de la investigación. Para los fines de este estudio formulamos estas categorías en la Tabla 5:

Tabla 5. Las categorías de información buscadas en las audiciones

Capítulo	Tipo del discurso	Número de hablantes	Sexo(s) de hablante(s)	Hablante(s) nativo(s)	Variedad(es) de español	País(es)	Léxico	Observaciones

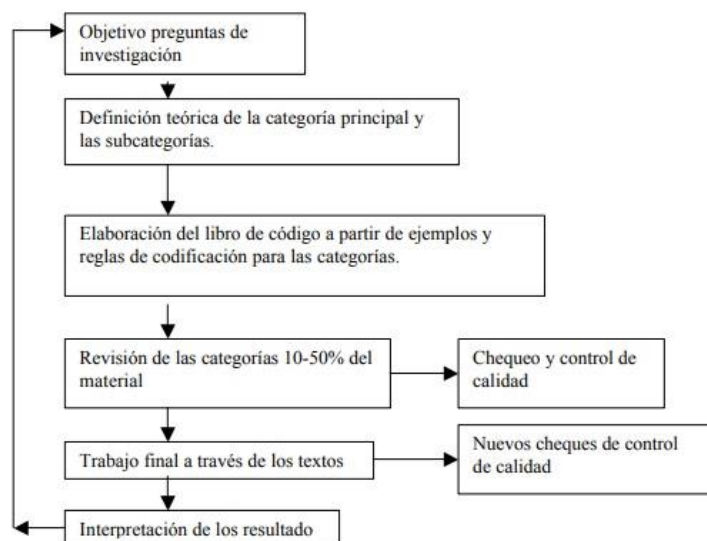
Ahora, para tratar el material, hay que codificar estos elementos arriba categorizados de la manera que mejor ayude la interpretación de los datos. La codificación consiste en una descomposición del texto que permite su representación en índices numéricos o alfabéticos. Andréu Abelao (2002) explica que “la «cuantificación» pide que se pueda cifrar numéricamente la información –codificación – para obtener el recuento de las unidades de los fenómenos que estamos interesados en mostrar”. La medida cuantitativa de codificación más utilizada generalmente es la frecuencia, porque a veces la importancia de una unidad de registro crece cuanto más frecuentemente aparece. Por otra parte, Andréu Abelao (2002) aconseja que “se pueden utilizar números, pero conviene no perder nunca la riqueza de los datos para futuros análisis” y añade que hay tres formas básicas de codificación en el análisis de contenido cualitativo:

A) Inductiva: Una manera de codificar inductivamente es la de zambullirse en un documento o situación para identificar los temas o dimensiones que parezcan relevantes.

B) Deductiva: El investigador recurre a una teoría e intenta aplicar sus elementos centrales dimensiones, variables, categorías...

C) Mixta: Con frecuencia, sin embargo, pueden efectuarse las dos estrategias alternativas sin dificultad.

En este estudio se usó principalmente la codificación cuantitativa del recuento de la frecuencia y la codificación cualitativa deductiva aplicando el modelo de desarrollo de categorías deductivas (esquemático abajo en la Ilustración 12):



*Ilustración 12. Modelo de desarrollo de categorías deductivas de Andréu Abelao (2002)*

Los argumentos y las hipótesis por las que decidimos optar por estas categorías son las siguientes. Primero, nos interesaba saber en qué capítulo aparece una variante diferente a la estándar. Queríamos



comparar si la aparición de variedades es continua a medida que el curso va avanzando o si hay una tendencia diferente.

Segundo, nos interesaba saber qué tipos de discursos hay en las audiciones y si hay alguno donde particularmente aparecen las variedades. En relación con eso, apuntamos el número de hablantes, su sexo y si eran nativos o no. Nuestra hipótesis es que en las audiciones se usan voces de mujeres y de hombres, gente joven y gente mayor... para dar a los estudiantes ejemplos de diferentes estilos. Lamentablemente en este estudio no fue posible determinar la edad, clase social u otros factores sociolingüísticos con exactitud, porque no tenemos ninguna información de las personas que prestaron sus voces, y no fue posible determinar con mucha exactitud la edad de una persona solo al escuchar su voz. Además, habitualmente en las audiciones para estudiantes se usa solo lengua culta. No esperábamos escuchar lengua “de la calle” o muchos coloquialismos.

Este estudio se concentró más bien en las variedades geográficas del español. Por lo mismo, el trabajo consistió básicamente en apuntar qué variedades se usaron en cada discurso, en qué país tenía lugar la conversación (y de qué país o países estaban hablando). Confiamos en nuestra competencia en reconocer diferentes variedades, pero, en caso de dudas, usamos como ayuda varios atlas lingüísticos nacionales y regionales. En la columna de “Léxico” apuntábamos todas las palabras, nombres de lugares, etc., de la audición que nos ayudaron a sacar nuestras conclusiones.

Aunque se usó la codificación deductiva en su mayor parte, la codificación inductiva se mostró muy útil también. En la categoría “Observaciones” apuntamos todos los elementos imprevistos en que nos fijamos mientras escuchábamos las audiciones (entonaciones, discrepancias en el habla de las personas, etc.). En esta categoría pudimos registrar toda la información que no encajó en las otras categorías, pero la que pareció relevante para este estudio.

### 3.3.1. Procedimiento del análisis del corpus

En enero de 2017 empezamos el estudio del uso de las diferentes variedades del español en las audiciones de los manuales haciendo una hoja de Excel con una pestaña para cada manual aparte. Siguiendo el modelo de desarrollo de las categorías deductivas de Andréu Abelao (2002) (véase la Ilustración 12), empezamos escuchando solo el 50% del material, es decir, las audiciones de los cuatro manuales para principiantes absolutos. Al completar esta tarea, hicimos el primer control de calidad. Quisimos verificar si este método que habíamos elegido realmente funcionaba. Así que analizamos los resultados obtenidos formulando tablas y sacando conclusiones de las observaciones que habíamos hecho hasta entonces. El resultado de esta primera parte del análisis de contenido fue satisfactorio. De hecho, los resultados de esa primera parte de la investigación formaron nuestro Trabajo de Fin del Grado “Las

variedades en la enseñanza de español: comparación de las audiciones en manuales suecos y finlandeses” (Kivinen, 2017).

En enero de 2018 volvimos a reintegrarnos al trabajo del estudio. Procedimos a investigar la segunda mitad del corpus, es decir, las audiciones de los cuatro manuales de continuación con el mismo método. Al terminar la tarea de escuchar a las audiciones, reflexionamos sobre el proceso a fin de cumplir con el segundo control de calidad. Sacamos la conclusión de que este método fue igualmente válido tanto para la primera como para la segunda parte de la investigación.

En la próxima sección presentaremos el análisis del corpus.

## 4. ANÁLISIS DEL CORPUS

La metodología de investigación de este estudio es el análisis de contenido cuantitativo y cualitativo y, por lo mismo, se va a usar tanto la estadística como la descripción como herramientas para el análisis de los datos. Presentaremos nuestro análisis de las audiciones en el mismo orden en que apuntamos las observaciones en la hoja de Excel (véase la Tabla 5).

**Capítulo:** el análisis del corpus muestra que la aparición de las variedades del español es continua a medida que el curso va avanzando. En los manuales para principiantes absolutos las diferentes variedades empezaron a aparecer desde el primer capítulo en los manuales del método mixto (*Buenas Migas 1*, *Por supuesto 1*) mientras que en los manuales comunicativos había muestras de las variedades desde el tercer capítulo (*Spanska för nybörjare.*, *Mucho Gusto 1*). Igualmente, en los manuales de continuación *Buenas Migas 2* y *Por supuesto 2* las diferentes variedades empezaron a aparecer desde el primer capítulo. El caso de la serie de *Mucho Gusto* es particular, porque el curso de continuación empieza desde el capítulo 21 en adelante del manual *Mucho Gusto 1*. La aparición de variedades es continua a lo largo del curso de continuación de la serie *Mucho Gusto* igual que del manual *Spanska fortsättningskurs*.

**Tipo de discurso:** en el manual *Spanska för nybörjare* las variedades nunca aparecieron en un contexto natural como un diálogo sino en listas de palabras. El estudiante puede repetir las listas de palabras y practicar la pronunciación correcta. Cuando se presentaron las muestras de variedades, el narrador de la audición mencionó anteriormente qué variedad del español iban a escuchar a continuación. A su vez en los manuales *Mucho Gusto 1* y *Por supuesto 1* las muestras de variedades fueron presentadas en diálogos de 2-4 personajes. No hubo un narrador que nombrase la variedad que se estaba usando, pero de vez en cuando en el diálogo se mencionaba el país donde la conversación tenía lugar (o algo distintivo que permitiría identificarlo), la nacionalidad del personaje, etc. El manual *Buenas Migas 1* también presentó las muestras en contexto (diálogos), pero con la diferencia de que los personajes fueron presentados al principio del manual y los estudiantes ya sabían que uno de los personajes era peruano. No era necesario ponerlo de manifiesto cada vez que ella hablaba.

En los manuales de continuación las variedades se presentaron aparte de los diálogos también en discursos narrativos. En *Spanska fortsättningskurs* se escucharon variedades en una narrativa y 6 diálogos. *Mucho Gusto 2* presentó sus variedades en cuatro narrativas y dos diálogos y *Por supuesto 2*, en 8 narrativas y 3 diálogos. Al principio del manual *Buenas Migas 2* a los estudiantes se les presentó un personaje nuevo: un hombre de México. El personaje peruano estuvo también presente en el manual de continuación. Las muestras se dieron siempre en diálogos.

**Factores sociolingüísticos:** no es posible determinar con exactitud la edad de las personas que prestaron sus voces para las audiciones. Lo que se puede decir es que en todos los manuales investigados

se usaron voces de gente mayor y gente joven, pero solo en las audiciones de *Spanska för nybörjare* había voces de niños.

Es más fácil determinar el sexo de los hablantes. No hay grandes diferencias entre los manuales en cuanto a la distribución del sexo de los hablantes. En el 14 % del total de las audiciones habló un hombre/hombres, en el 18 % fue una mujer/mujeres y en el 68 % de los casos hablaron y hombres y mujeres. En esta Tabla 6 se puede ver la distribución del sexo de los hablantes en las audiciones:

*Tabla 6. El sexo de los hablantes en las audiciones*

Sexo(s)	Spanska för nybörj.	Spanska fortsättn.	Mucho Gusto 1	Mucho Gusto 2	Por supuesto 1	Por supuesto 2	Buenas Migas 1	Buenas Migas 2	TOTAL
Hombre(s)	12 %	14 %	12 %	14 %	4 %	21 %	5 %	31 %	14 %
Mujer(es)	12 %	23 %	16 %	23 %	11 %	15 %	15 %	20 %	18 %
Ambos	76 %	64 %	72 %	63 %	85 %	64 %	80 %	49 %	68 %

El lenguaje que se usó en todas las audiciones fue en general culto, como era de esperar. La serie de manuales que más coloquialismos tenía fue *Buenas Migas*. Los diálogos de los dos manuales fueron bastante "naturales" y se usaron alocuciones e interjecciones típicas en España como "cariño", "vale", "guay", "ostras", "caray", "qué va", "madre mía", "vaya", y "ay". También se escucharon unas variantes mexicanas como "okey", "padre" y "cómo no". También en los manuales de la serie *Por supuesto* había muchas voces de jóvenes del instituto que usaron dichos como "anda, tío", "qué rollo", "tía", "hombre", "caramba", "qué chulo" y "qué mona". En la serie *Mucho Gusto* solo se escuchó "hombre", "jo..." y "vale" y en la serie *Spanska* no había coloquialismos.

**Hablante nativo:** la gran mayoría de las personas que hablaron en las audiciones eran nativos, es decir, hablaban alguna variedad de español sin acento. Los manuales *Spanska för nybörjare* y *Por supuesto 1* presentaron ejemplos de personas hablando con un acento distintivo: un inglés, un estadounidense y una escandinava. Fueron diálogos entre personas locales y turistas que visitaban España y entre turistas y personal de un hotel en Suecia.

**Variedad:** para empezar, los manuales investigados diferían bastante el uno del otro en cuanto a la cantidad de audiciones. Los manuales del enfoque metodológico comunicativo tuvieron, tal y como se esperaba, la mayor cantidad de audiciones: el manual *Spanska för nybörjare* tuvo 71 y *Spanska fortsättningskurs* tuvo 66. *Mucho Gusto 1* tuvo un total de 94 y *Mucho Gusto 2* tuvo 92. Los manuales de

un enfoque metodológico mixto tuvieron considerablemente menos audiciones. El manual *Por supuesto 1* tuvo 28 y *Por supuesto 2* tuvo 48. *Buenas Migas 1* tuvo 42 audiciones y *Buenas Migas 2* tuvo 35.

La cantidad de muestras de variedades pareció tener similitud entre los manuales del mismo tipo, como podemos observar de la Tabla 7:

*Tabla 7. Las cantidades de muestras de variedades geográficas*

Nº	Spanska för nybörj.	Spanska fortsättn.	Mucho Gusto 1	Mucho Gusto 2	Por supuesto 1	Por supuesto 2	Buenas Migas 1	Buenas Migas 2	TOTAL
Audiciones en total	71	66	94	92	28	48	42	35	476
Muestras de variedades	3	7	6	10	9	13	10	19	77
% del total	4 %	11 %	6 %	11 %	29 %	27 %	24 %	51 %	16 %

Es de notar que en los manuales comunicativos las variedades aparecieron en el 4 – 11 % de las audiciones. En cambio, en los manuales mixtos había variedades entre el 24 % y hasta el 51 % de las audiciones dependiendo del manual. En total había 77 muestras de variedades en los manuales investigados que equivale al 16 % del total.

Aparte del hecho de que sí hubo muestras de variedades en los manuales investigados, nos interesaba saber cuáles variedades y cuántas veces aparecían en los manuales. En la Tabla 8 podemos ver esas estadísticas:

*Tabla 8. Las variedades geográficas que aparecieron en las audiciones*

	Spanska för nybörj.	Spanska fortsättn.	Mucho Gusto 1	Mucho Gusto 2	Por supuesto 1	Por supuesto 2	Buenas Migas 1	Buenas Migas 2	TOTAL
Mexicana	2	7	3	4		5		10	31
Rioplatense	1		2	1	6				10
Chilena			1	2		3			6
Peruana				1			10	9	20

Colombiana				1	2				3
Boliviana				1	1	5			7
( Andaluza						3			3)

La variedad que más se presentó en las audiciones fue la mexicana (en todas las series de manuales). Había un total de 31 muestras de la variedad mexicana. La variedad rioplatense se presentó en tres series de manuales un total de 10 veces. La variedad chilena, peruana, colombiana y boliviana solo fueron presentadas en dos series relativamente pocas veces (3-7 muestras) con la excepción de la variedad peruana, la cual apareció en los manuales de la serie *Buenas Migas* un total de 20 veces. En adición, había tres muestras de la variedad andaluza en el manual *Por supuesto 2*. Está marcado en la tabla en paréntesis, porque en este estudio no hemos clasificado las diferentes variedades de España, sino las hemos agrupado en un solo grupo (zona 6).

Ahora, vamos a ver cómo se dividen las muestras entre las zonas dialectales propuestas en el marco teórico. Como ya se ha explicado anteriormente, las zonas dialectales no siguen ni se limitan a las fronteras políticas de los países latinoamericanos. Por eso hemos dividido la cantidad de muestras de la variedad chilena, colombiana y boliviana en dos partes iguales y las hemos colocado en diferentes zonas. Podemos observar la división de las muestras de variedades entre zonas dialectales en la Tabla 9:

Tabla 9. División de todas las muestras de variedades geográficas entre las zonas dialectales

	Spanska för nybörj.	Spanska fortsättn.	Mucho Gusto 1	Mucho Gusto 2	Por supuesto 1	Por supuesto 2	Buenas Migas 1	Buenas Migas 2	TOTAL
Zona 1	2	7	3	4		5		10	31
Zona 2				0,5	1				1,5
Zona 3			0,5	3	1,5	4	10	9	28
Zona 4			0,5	1		1,5			3
Zona 5	1		2	1,5	6,5	2,5			13,5
Zona 6	68	59	88	82	19	35	32	16	399

Destaca la superioridad de las variedades de España (en cuanto a la cantidad de muestras) en comparación con las variedades hispanoamericanas. Los manuales investigados tuvieron en total de 399 muestras de las variedades españolas (zona 6). La zona hispanoamericana que más muestras tuvo es la zona 1 (México, EE. UU., América Central) con 31 muestras. La zona 3 (la región andina, parte de Venezuela, Colombia, Bolivia y Brasil) tuvo 28 muestras y la zona 5 (Argentina, Uruguay, Paraguay, parte de Bolivia y Brasil) tuvo 13,5 muestras. Las dos zonas restantes tuvieron muy pocas muestras. La zona 2 (El Mar Caribe, EE. UU., parte de Venezuela y Colombia) tuvo 1,5 y la zona 4 (la mayor parte de Chile) tuvo 3.

**País:** en las audiciones se habló de muchos países hispanohablantes (o los acontecimientos tenían lugar en un país hispanohablante). En la Tabla 10 podemos ver las estadísticas de cuántas veces se mencionaron los siguientes países (de alguna forma u otra):

*Tabla 10. Los países hispanohablantes mencionados en las audiciones*

	Spanska för nybörj.	Spanska fortsättn.	Mucho Gusto 1	Mucho Gusto 2	Por supuesto 1	Por supuesto 2	Buenas Migas 1	Buenas Migas 2	<b>TOTAL</b>
México	18	6	10	9		7		5	<b>55</b>
Ecuador			2		1	2			<b>5</b>
Argentina	2	3	2	2	4	3			<b>16</b>
Perú	1		1	3	1	1	5	1	<b>13</b>
Guatemala	1			2					<b>3</b>
Chile	1	1	2	4	1	2			<b>11</b>
Colombia	1		2	3	1	1			<b>8</b>
Venezuela	1	1	1						<b>3</b>
Cuba			2			1	2		<b>5</b>
Costa Rica			3						<b>3</b>
Uruguay			1		3	2			<b>6</b>

Paraguay			1			1			2
Honduras			1		1				2
Rep. Dominicana							1		1
Bolivia				3	2	3			8
Panamá				1		1			2
Guinea Ecuatorial					1				1
Estados Unidos	3		2			1			6
<b>N° total países</b>	<b>8</b>	<b>4</b>	<b>13</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>12</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>147</b>

Entonces, los países hispanohablantes fueron mencionados en los manuales investigados 147 veces en total. México y Perú fueron mencionados en todas las series de manuales y se habló sobre Argentina, Chile, Colombia y EE. UU. en tres series de cuatro. Estados Unidos de América (EE. UU.) no tiene el español como lengua oficial, pero tiene más de 40 millones de hablantes censados, sin contar la inmigración ilegal (American Community Survey, 2016). Habrá que darse cuenta de que también se mencionó Guinea Ecuatorial, el país centroafricano que tiene el español como lengua oficial.

**Léxico:** en esta columna apuntamos las palabras que nos ayudaron a identificar qué variedad del español se estaba usando en la audición. A veces fueron palabras como nombres de lugares, objetos y productos, atracciones turísticas, personas conocidas, comida y bebidas típicas, bailes tradicionales, nombres de empresas, clubs deportivos, prendas de vestir, nombres de lenguas indígenas o palabras indígenas, nombres de documentos oficiales, medios de transporte o días festivos que nos ayudaron a identificar la variedad del español. A veces fue la unidad monetaria (por ejemplo, pesos en lugar de euros), a veces las alocuciones o interjecciones comunes en un área. En otros casos fue la forma que se usó: “ustedes” en lugar de “vosotros” o “vos” en lugar de “tú”.

**Observaciones:** en ésta última columna apuntamos, por ejemplo, las entonaciones. No siempre había alguna palabra o característica morfosintáctica que permitiera determinar la variedad del discurso en cuestión. En esos casos tuvimos que confiar en nuestro oído para los idiomas y nuestros conocimientos la de dialectología hispánica de España y de América Latina para poder determinar la variedad. En esta columna apuntamos también si había discrepancias en el habla de los personajes. En los manuales *Buenas*



*Migas* el personaje que supuestamente era peruano, usaba sistemáticamente variantes claramente españolas, aunque existen variantes peruanas correspondientes (*palomitas* en lugar de *canchitas*, *vaqueros*><*yins*, la forma *vuestro*><*su*, etc.).

En los manuales *Spanska för nybörjare* y *Spanska fortsättningskurs* en 15 ocasiones el personaje no habló en la variedad mexicana, aunque se presentó como mexicano y los acontecimientos tuvieron lugar en México. También en los manuales *Mucho Gusto 1* y *Mucho Gusto 2* en 13 ocasiones el discurso tomó lugar en un país hispanohablante y el personaje era de México, Bolivia, Chile, Argentina, Venezuela, Perú, Guatemala o Colombia, pero la persona estaba hablando en una variedad española.

En la próxima sección presentaremos los resultados de este estudio.

## 5. RESULTADOS

Ahora vamos a presentar los resultados de nuestro estudio. Al empezar el trabajo nos planteamos unas preguntas de investigación a las que pretendimos contestar:

1. ¿Qué variedades geográficas se presentan en las audiciones de los manuales?
2. ¿A qué zona dialectal pertenecen?
3. ¿Hay más muestras en los manuales del curso de continuación que en los manuales para principiantes absolutos?
4. ¿Cuál es la variedad preferente de los manuales investigados?

Las respuestas a nuestras preguntas son las siguientes: entre las 476 audiciones de los manuales investigados había muestras de la variedad mexicana, rioplatense, chilena, peruana, colombiana y boliviana. Había 77 muestras de esas variedades en total. Comparando los manuales para principiantes absolutos con los manuales del curso de continuación, no se presentó ninguna variedad hispanoamericana nueva en los manuales de continuación. Sin embargo, en uno de los manuales, *Por supuesto 2*, había muestras de otra variedad española (aparte de la variedad centro-norte peninsular): la variedad andaluza, que tenía 3 muestras en las audiciones.

Al empezar este estudio teníamos la hipótesis de que habría más muestras de variedades geográficas en las audiciones conforme los estudiantes alcanzasen un dominio mejor de la lengua. En efecto, en todos los manuales del curso de continuación (A2) había más muestras de variedades que en los manuales para principiantes absolutos (A1). El manual *Spanska för nybörjare* tiene solo 3 muestras mientras el *Spanska fortsättningskurs* tiene 7. *Mucho Gusto 1* tiene 6 muestras y *Mucho Gusto 2*, en cambio, tiene 10. *Por supuesto 1* tiene 9 muestras y, respectivamente, *Por supuesto 2* tiene 13. *Buenas Migas 1* tiene 10 muestras en comparación con *Buenas Migas 2* que tiene 19. Lo que podemos concluir es que en algunos casos la cantidad de muestras se ha hasta duplicado.

La mayoría de las muestras pertenecen a la zona dialectal de México, el sur y el suroeste de EE. UU. y América Central (40 %) y a la zona de la región andina, parte de Venezuela, Colombia, Bolivia y Brasil (36 %); más de tres cuartos de las muestras son de esas zonas. A las otras zonas dialectales pertenecen considerablemente menos muestras: la zona rioplatense de Argentina, Uruguay, Paraguay, parte de Bolivia y Brasil (18 %), la zona del Mar Caribe, el sur y sureste de EE. UU., parte de Venezuela y Colombia (4 %) y la zona de la mayor parte de Chile (2 %).

Ahora, si comparamos las proporciones de las muestras de variedades hispanoamericanas (arriba mencionadas) con las proporciones demolingüísticas de las zonas dialectales de las Américas (véase la Tabla 3), podemos observar muchas similitudes entre ellas. La zona dialectal que más hablantes tiene (el 43 %) coincide con la zona a la que pertenece la mayor parte de las muestras de las variedades (el 40 %); la zona de México y América Central. Coinciden, también, la segunda zona dialectal más grande por hablantes (el

22 %) con la segunda más grande por muestras de variedades (36 %); la zona de la región andina. No obstante, no coinciden las proporciones de la zona del Mar Caribe y de la zona rioplatense. Hay una proporción mucho más grande de hablantes en la zona del Mar Caribe (el 20 %) de lo que hay muestras de esa variedad (el 4 %). La situación de la zona rioplatense está al revés: aunque tiene solo el 13 % de hablantes de español de la América Latina, el 18 % de las muestras son de la zona de Río de Plata. La zona dialectal más pequeña, que es la mayor parte de Chile, tiene un porcentaje exactamente igual de hablantes (2 %) tanto como de muestras (2 %). Al parecer, las proporciones de muestras de variedades hispanoamericanas siguen las proporciones de las zonas dialectales agrupadas demolingüísticamente.

A continuación, vamos a ver cuál es la variedad preferente de los manuales investigados. Siguiendo las ideas de Andiñ Herrero y Gil Burmann (2013) (véase la Ilustración 3), la variedad preferente es “a la que pertenecerán las muestras de lengua que ejemplifican los contenidos lingüísticos, la mayoría de los textos (orales y escritos) del curso y los enunciados de los ejercicios en los materiales didácticos”. En *Spanska för nybörjare* el 4 % y en *Spanska fortsättningskurs* el 11 % de las audiciones presentaron una variedad diferente a la centro-norte peninsular; en *Mucho Gusto 1* el 6 % y en *Mucho Gusto 2* el 11 % del total de las audiciones. Las muestras de variedades geográficas aparecen con menor frecuencia en estas series de manuales. En estas dos series de manuales, las muestras de variedades son, claramente, casos aislados y por lo mismo, las consideramos como las variedades periféricas. De todos modos, en nuestra opinión hay pocos ejemplos (excluyendo la variedad mexicana) de cada variedad periférica. Tememos que el estudiante no podría familiarizarse con los rasgos que las variedades periféricas no comparten con la variedad centro-norte peninsular solo con escuchar las muestras en las audiciones del manual del estudiante. Seguramente, un profesor bien informado buscaría muestras adicionales para reforzar el aprendizaje de sus estudiantes.

En cambio, en el manual *Por supuesto 1* el 29 % y en *Por supuesto 2* el 27 % de las audiciones presentaron una variedad diferente a la centro-norte peninsular; en *Buenas Migas 1* el 24 % y en *Buenas Migas 2* el 51 % del total de las audiciones. Desde un cuarto hasta una mitad del total de las audiciones de estas dos series de manuales presentan variedades, es decir, la frecuencia con que aparecen las variedades es mayor en estas dos series de manuales. La variedad preferente de estas series es, igual que en las otras dos series, la variedad centro-norte peninsular, pero hay un número aceptable de muestras de las variedades periféricas para que los estudiantes pueden, realmente, familiarizarse con sus rasgos. Queremos mencionar como ejemplo el manual *Buenas Migas 2*, que tiene 16 muestras de la variedad centro-norte peninsular, 10 muestras de la variedad mexicana y 9 muestras de la variedad peruana.

Los resultados de este estudio sirven de ejemplo de cómo se puede demostrar la variación de la lengua de muchas maneras diferentes. En adición a las variedades geográficas, se presentaron también otros tipos de variación. En el 14 % de las audiciones había voces de solo hombres, en el 18 % voces de solo

mujeres y en la mayoría de las audiciones, el 68 %, había voces de ambos sexos, de gente mayor y gente joven. En los manuales para principiantes absolutos la variación se presentó más en diálogos donde había también voces de niños y hablantes aprendices de español que tuvieron un acento extranjero muy claro. En los manuales del curso de continuación la variación fue presentada más en las narrativas donde, en cambio, había más coloquialismos y, incluso, muestras de la variedad andaluza. Asimismo, se habló sobre muchos países hispanohablantes (aparte de España) un total de 147 veces; México fue mencionado 55 veces, Argentina 16, Perú 13, Chile 11 y Colombia y Bolivia 8 veces. Es de notar que también se mencionó a Estados Unidos 6 veces, aunque no es oficialmente un país hispanohablante.

Otro problema que se nos puso de manifiesto es que en la mayoría de los manuales investigados hay discrepancias en la presentación de las variedades. En el manual *Buenas Migas*, el personaje peruano habla con una entonación típica peruana, pero los variantes léxicos que usa no son de Perú sino de España. En otros manuales hay muchos casos en que, por ejemplo, el hablante se identifica como un mexicano y los acontecimientos tienen lugar en México, pero la variedad del español que habla no es la mexicana. Respectivamente, varias veces se escucha personas hablando español con una entonación peculiar o usando variantes poco comunes, pero no se identifica de qué variedad se trata.

Hay que poner de manifiesto que el hecho de que en los manuales no haya información sobre las personas que prestaron sus voces para las audiciones, dificultó la investigación. Habría sido de gran beneficio conocer el origen (y, en cierta medida, la edad y el nivel socioeconómico) del hablante. En el 32 % de todas las audiciones, el hablante no se presentó ni hubo nada característico en lo que se dijo para que se pudiera concluir el origen del hablante con toda seguridad. En esos casos, generalmente, tuvimos que confiar en nuestro oído para reconocer la variedad (por ejemplo, por la entonación). En este estudio solo tuvimos una persona como codificadora de los datos cuando normalmente se recomienda tener dos codificadores para que se pueda tener seguridad de que “los datos han sido obtenidos con independencia del suceso, instrumento o persona que los mide” (Andréu Abelao, 2002). Por la falta de un segundo codificador, no podemos expresar una fiabilidad total de nuestros resultados.

Desde otro punto de vista, la falta de información de las personas que prestaron sus voces para las audiciones es también muy problemático para los estudiantes. García Fernández también lamentó en su estudio (2009) que por culpa de que, por lo general, no se suele identificar un determinado hablante con una zona geográfica, los estudiantes tampoco pueden familiarizarse con los rasgos fonéticos de una determinada zona. Por el contrario, pueden llegar a confundirse o tener aún más dudas sobre las variedades. Al final de todo, como dijo Cecilia Garrido (1999: 3); “La única posible ruta es la enseñanza del español tal como es, en toda su variedad y uniformidad”.

En la próxima sección terminaremos el trabajo con unas conclusiones finales.

## 6. CONCLUSIONES

La motivación para este estudio fue de índole práctica en la enseñanza de español como lengua extranjera/segunda lengua (ELE/L2) en el contexto finlandés. El objetivo fue averiguar qué variedades geográficas (aparte de la variedad centro-norte peninsular) se presentan en las audiciones de los manuales de español como lengua extranjera y, adicionalmente, a qué zona dialectal de las Américas pertenecen las muestras de variedades. Nuestra hipótesis era que habría más muestras de variedades conforme los estudiantes alcanzasen un dominio mejor de la lengua y, por lo mismo, quisimos comparar si hay más muestras de variedades geográficas en los manuales del curso de continuación (nivel A2) que en los manuales para principiantes absolutos (nivel A1). Siguiendo el modelo de Andiön Herrero y Gil Burmann (2013) sobre la enseñanza de las variedades de español en los cursos de español (ELE = español estándar + variedad preferente + variedades periféricas), quisimos también averiguar cuál es la variedad preferente de los manuales investigados.

La muestra de manuales que se usó para esta investigación fue de 4 manuales para principiantes absolutos (*Spanska för nybörjare*, *Mucho Gusto 1*, *Por supuesto 1*, *Buenas Migas 1*) y de 4 manuales del curso de continuación (*Spanska fortsättningskurs*, *Mucho Gusto 2*, *Por supuesto 2*, *Buenas Migas 2*). El trabajo se realizó en dos partes; primero se estudiaron los manuales para principiantes absolutos en primavera de 2017 y luego, los manuales del curso de continuación en primavera de 2018. Fueron 15 discos compactos con 476 audiciones en total. La metodología que se usó fue el análisis de contenido mixto, es decir, tanto cuantitativo como cualitativo. El hecho de que en las audiciones no había información sobre el origen de las personas que prestaron sus voces y que solo hubo una persona como codificadora de los datos dificultó la investigación y, por lo mismo, no siempre fue posible determinar la variedad exacta con toda seguridad. Sin embargo, consideramos que los resultados son representativos de la situación en general y de cómo son los manuales en uso en Finlandia.

Los principales resultados de nuestro estudio son que domina la variedad centro-norte peninsular española en las audiciones de los manuales; de las audiciones investigadas el 84 % fueron muestras de esa variedad. Parece que los autores de los manuales no están aprovechando los momentos naturales y lógicos para presentar otras variedades del español. Por ejemplo, en las audiciones se habló sobre 17 países hispanohablantes (además de España y Estados Unidos de América) un total de 147 veces, pero fueron presentadas solo la variedad mexicana, rioplatense, chilena, peruana, colombiana y boliviana un total de 77 veces. Los tres cuartos de las muestras pertenecen a las zonas dialectales de México, el sur y suroeste de EE. UU. y América Central (el 40%) y la región andina, parte de Venezuela, Colombia, Bolivia y Brasil (el 36%). A las otras zonas dialectales pertenecen considerablemente menos muestras: la zona rioplatense de Argentina, Uruguay, Paraguay, parte de Bolivia y Brasil (18 %) y la zona del Mar Caribe, el sur y sureste de EE. UU., parte de Venezuela y Colombia (4 %) y la zona de la mayor parte de Chile (2 %). Observamos,

además, que las proporciones de las muestras de variedades hispanoamericanas de los manuales investigados siguen, en gran medida, las proporciones demolingüísticas de las zonas dialectales de las Américas: las zonas de México y América Central y la región andina son también las que más hablantes tienen; aquella tiene el 43 % y esta el 22 % de todos los hablantes.

Además de las variedades hispanoamericanas, había tres muestras de la variedad andaluza y tres muestras de aprendices de español con un acento extranjero considerable en las audiciones. Asimismo, se puso de manifiesto que en la mayoría de los manuales investigados hay discrepancias en la presentación de las variedades: no coincide, por ejemplo, la entonación de la persona con los variantes léxicos que usa o que la persona se identifica como originaria de una zona, pero habla otra variedad muy distinta. Es lamentable, porque aparte de que eso puede confundir a los estudiantes, muestra una inadvertencia o hasta una indeferencia con respecto a la enseñanza de las variedades.

En todos los manuales del curso de continuación había más muestras de variedades geográficas que en los manuales para principiantes; en algunos casos la cantidad de muestras se ha hasta duplicado. Sin embargo, la frecuencia con que las muestras aparecen en las audiciones parece tener más similitud entre los manuales del mismo enfoque metodológico que entre los manuales del mismo nivel; en los manuales del enfoque metodológico comunicativo (*Spanska, Mucho Gusto*) había muestras en el 4-11 % de las audiciones; en los manuales del enfoque mixto o post-método (*Por supuesto, Buenas Migas*) las había en un 24-51 % de las audiciones.

Asimismo, podemos confirmar que la variedad preferente de todos los manuales investigados es la variedad centro-norte peninsular, porque es la que indudablemente domina en las audiciones. Las muestras de las otras variedades geográficas de los manuales investigados representan, de hecho, las variedades periféricas. Los manuales del enfoque metodológico comunicativo no presentaron, en general, suficientes muestras de cada variedad periférica para que los estudiantes pudieran familiarizarse con sus rasgos adecuadamente. En el caso de que estos manuales fuesen usados por un profesor que ha elegido la variedad centro-norte peninsular como su variedad preferente del curso, sería recomendable que el profesor incluyese muestras adicionales de las variedades periféricas en su plan de enseñanza. A su vez, los manuales del enfoque metodológico mixto tuvieron, en general, un número aceptable de muestras de las variedades periféricas presentadas para que ese mismo profesor los podría usar en su curso de español sin necesidad de muestras adicionales; aunque, en nuestra opinión, ¡tampoco sobrarían!

La pregunta de ¿qué variedad geográfica de español debemos enseñar a nuestros estudiantes?, fue el punto de partida de este estudio. Tuvimos la idea de que podríamos encontrar una respuesta que fuese apoyada por los argumentos de los académicos de varias ramas diferentes que anteriormente han aportado información científica relevante a nuestro tema de interés y, incluso, por los resultados de nuestro propio

trabajo de investigación. Sin embargo, a lo largo de nuestro trabajo nos hemos dado cuenta de que la ciencia no puede, realmente, ofrecernos una respuesta clara y exhaustiva a nuestra pregunta inicial. Un profesor de español tiene que tomar unas cuantas decisiones justificadas en relación con las variedades que va a enseñar a sus estudiantes. Para empezar, el profesor tiene que conocer bien la variedad que se dispone a presentar como preferente, debe haber tenido una formación adecuada de profesor de español, debe tener una actitud positiva y respetuosa hacia todas las variedades y, por lo menos, conocimientos básicos de los rasgos característicos de las otras variedades que planea presentar como periféricas. Segundo, tiene que tomar en cuenta las necesidades y expectativas de sus estudiantes tanto como el contexto donde está teniendo lugar la enseñanza y/o dónde principalmente van a usar español los estudiantes. Finalmente, el profesor tiene que encontrar –o preparar por sí mismo– material didáctico que coincide con la variedad preferente que ha elegido y que incluye muestras de las variedades periféricas. Puede que todo esto no sea una tarea fácil y esperamos que los resultados de este estudio puedan servir de ayuda para los profesores que tienen dudas sobre este asunto.

Por último, podemos afirmar que hemos alcanzado los objetivos de este estudio satisfactoriamente. No obstante, dejamos abierta la posibilidad de seguir estudiando sobre este tema. Sería interesante investigar incluso las audiciones de los manuales del nivel B1 y B2 para averiguar cómo es el tratamiento de las variedades geográficas en los manuales en un nivel aún más avanzado. Por el momento, sin embargo, nos quedamos contentos con el buen resultado de este estudio y esperamos que nuestro trabajo pueda servir tanto a otros profesores de ELE/L2 interesados en la enseñanza de las variedades geográficas tanto como a los autores de los materiales didácticos. Asimismo, esperamos que nuestro estudio pueda animar a otros académicos investigar a los materiales didácticos auditivos, porque es un campo demasiado poco investigado.

# BIBLIOGRAFÍA

## FUENTES PRIMARIAS

KURKI, Katriina, et. al. (2014): *Buenas Migas 1*. Keuruu: OTAVA.

KURKI, Katriina, et. al. (2015): *Buenas Migas 2*. Keuruu: OTAVA.

MARTÍN, Rosa M. (2006): *Spanska för nybörjare*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

MARTÍN, Rosa M. (2007): *Spanska fortsättningskurs*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

MASOLIVER, Joaquín, et. al. (2003): *Por supuesto – primer paso*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

MASOLIVER, Joaquín, et. al. (2003): *Por supuesto – segundo paso*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

VARMAMUORI, Irmeli, et. al. (2001): *Mucho Gusto 1*. Keuruu: OTAVA.

VARMAMUORI, Irmeli, et. al. (2002): *Mucho Gusto 2*. Keuruu: OTAVA.

## FUENTES SECUNDARIAS

ALVAR, Manuel (1996): *Manual de dialectología hispánica. El español de España*. Barcelona: Ariel.

ALVAR, Manuel (2006): *Hacia los conceptos de lengua, dialecto y hablas* [en línea]. Biblioteca virtual universal, Editorial del Cardo. Disponible en <<http://www.biblioteca.org.ar/libros/300194.pdf>> [consultado el 07/03/2018].

American Community Survey (2016): *Language Spoken at Home for the Population 5 Years and Over*. U.S. Census Bureau. Disponible en <[https://factfinder.census.gov/faces/tableservices/jsf/pages/productview.xhtml?pid=ACS\\_14\\_1YR\\_C\\_16001&prodType=table](https://factfinder.census.gov/faces/tableservices/jsf/pages/productview.xhtml?pid=ACS_14_1YR_C_16001&prodType=table)> [consultado el 8.4.2018]

ANDIÓN HERRERO, M.<sup>a</sup> A. y GIL BURMANN, M.<sup>a</sup> (2013): *Las variedades del español como parte de la competencia docente: qué debemos saber y enseñar en ELE/L2*. Universidad Nacional de Educación a Distancia (España) e Instituto Cervantes, Madrid. Disponible en <[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/budapest\\_2013/06\\_andion-gil.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2013/06_andion-gil.pdf)> [consultado el 07/03/2018].

ANDRÉU ABELAO, J. (2002): *Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*. Luettu: 7.3.2018. Saatavilla: <<http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>>

AVISTA (2017): *Europarådets nivåskala för språk* (escala de niveles para los idiomas de Consejo de Europa). Disponible en <<https://www.avista.nu/utlandsstudier-examen/european-framework/>> [consultado el 10.3.2017]

BEAVEN, T. y C. GARRIDO (2001): “*El español tuyo, el mío, el de aquél... ¿cuál para nuestros estudiantes?*” en MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. y C. DÍAZ PEREGRÍN (eds.). *¿Qué español enseñar?* Norma y



*variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE. Zaragoza. Ed. Universidad de Zaragoza, pp. 181-190.

BLANCO, C. (2001): “El dominio del concepto de norma como presupuesto del profesor de ELE” en MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. y C. DÍAZ PEREGRÍN (eds.) *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE. Zaragoza. Ed. Universidad de Zaragoza, pp. 209-216.

Berlitz (2017a): *The Berlitz Method*. Disponible en

<<https://www.berlitz.us/en/About/The-Berlitz-Method>> [consultado el 10.3.2017]

Berlitz (2017b): *Common European Framework of Reference for Languages (CEF)*. Disponible en <[http://www.berlitz.fi/upload/pdfs/CEF\\_Berlitz\\_Level\\_Chart\\_FIN\\_with\\_txt.pdf](http://www.berlitz.fi/upload/pdfs/CEF_Berlitz_Level_Chart_FIN_with_txt.pdf)> [consultado el 10.3.2017]

BUGEL, T. (2001): “Aspectos ideológicos y culturales de la enseñanza actual del español como lengua extranjera en la ciudad de San Pablo-Brasil” en MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. y C. DÍAZ PEREGRÍN (eds.). *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE. Zaragoza. Ed. Universidad de Zaragoza, pp. 239-246.

Centro Virtual Cervantes (2017a): Variedad lingüística. *Diccionario de términos clave de ELE* [en línea]. Disponible en <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/variedadlinguistica.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/variedadlinguistica.htm)> [consultado el 7.3.2017]

Centro Virtual Cervantes (2017b): Norma lingüística y variedades del español. *Plan curricular del Instituto Cervantes* [en línea]. Disponible en <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/norma.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/norma.htm)> [consultado el 7.3.2017]

Centro Virtual Cervantes (2017c): Enfoque comunicativo. *Diccionario de términos clave de ELE* [en línea]. Disponible en <[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm)> [consultado el 3.3.2017]

Fobos92 (2016): *Dialectos e idiomas en España*. Wikimedia Commons. Disponible en <[https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/f/f5/Espa%C3%B1ol\\_Espa%C3%B1a\\_dialectos.png](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/f/f5/Espa%C3%B1ol_Espa%C3%B1a_dialectos.png)> [consultado el 7.3.2017]

GARCÍA FERNÁNDEZ, E. (2009): *El tratamiento de las variedades de español en los manuales de EL2/ELE*, UNED. Disponible en <[http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2010\\_BV\\_11/2010\\_BV\\_11\\_2\\_semestre/2010\\_BV\\_11\\_08Garcia\\_Fernandez.pdf?documentId=0901e72b80e1f5b7](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2010_BV_11/2010_BV_11_2_semestre/2010_BV_11_08Garcia_Fernandez.pdf?documentId=0901e72b80e1f5b7)> [consultado el 3.3.2017]

GARRIDO, Cecilia (1999): “Yo digo papa y tú patata: la enseñanza del español como lengua de comunicación global”, Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (AELE), p. 317-322. Disponible en <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/10/10\\_0315.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0315.pdf)> [consultado el 3.3.2017]

Instituto Cervantes (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte & Anaya. pp. 118-119.

- Disponible en <[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)> [consultado el 3.3.2017]
- Instituto Cervantes (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Niveles de referencia para el español. Madrid. Editorial Biblioteca Nueva. p. 60.
- Instituto Cervantes (2016): “El Español: Una Lengua Viva”. Informe 2016. Disponible en <<http://www.cervantes.es/imagenes/File/prensa/EspanolLenguaViva16.pdf>> [consultado el 10.2.2018]
- KIVINEN, Ronja (2017): “Las variedades en la enseñanza de español: comparación de las audiciones en manuales suecos y finlandeses”. Trabajo de Fin del Grado no publicado. Universidad de Helsinki.
- KUMARAVADIVELU, B (1994): “The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching.” TESOL QUARTERLY, Vol. 28. N.º 1. pp. 27-48 [traducido por Centro Virtual Cervantes como “La situación posmétodo: estrategias emergentes y confluyentes para la enseñanza de segundas lenguas y de lenguas extranjeras”]. Disponible en <[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque\\_comunicativo/kumaravadivelu01.htm#np1n](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/kumaravadivelu01.htm#np1n)> [consultado el 1.4.2018]
- Agencia Nacional para la Educación (de Finlandia) (2011): *Koulutuksen tilastollinen vuosikirja* (El anuario estadístico de la educación). Opetushallitus. pp. 106; 241. Disponible en <[http://www.oph.fi/download/141011\\_Koulutuksen\\_tilastollinen\\_vuosikirja\\_2011.pdf](http://www.oph.fi/download/141011_Koulutuksen_tilastollinen_vuosikirja_2011.pdf)> [consultado el 8.3.2018]
- Agencia Nacional para la Educación (de Finlandia) (2014a): *Koulutuksen tilastollinen vuosikirja* (El anuario estadístico de la educación). Opetushallitus. Pp. 99-100; 236. Disponible en <[http://www.oph.fi/download/163331\\_koulutuksen\\_tilastollinen\\_vuosikirja\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163331_koulutuksen_tilastollinen_vuosikirja_2014.pdf)> [consultado el 8.3.2018]
- Agencia Nacional para la Educación (de Finlandia) (2015): *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015* (Plan de enseñanza del bachillerato 2015). pp. 115, 117. <[http://www.oph.fi/download/172124\\_lukion\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2015.pdf](http://www.oph.fi/download/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf)> [consultado el 3.2.2018]
- Agencia Nacional para la Educación (de Finlandia) (2014b): *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* (Plan de enseñanza de la educación general básica 2014). p. 363. Disponible en <[http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)> [consultado el 3.2.2018]
- Agencia Nacional para la Educación de Suecia (2017): *Om ämnet Moderna språk* ([Información] sobre la asignatura “Lenguas Modernas”). <<https://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasiesarskola/sok-amnesplaner-och-kurser/subject.htm?lang=sv&subjectCode=mon&tos=gys>> [consultado el 3.3.2017]
- MORENO, F. y OTERO, J. (2006): *Demografía de la lengua española*. Instituto Complutense de Estudios Internacionales. Disponible en <<http://eprints.ucm.es/8936/1/DT03-06.pdf>> [consultado el 9.2.2018]
- OTAVA (2017): *Buenas Migas*. Opiskelijoiden materiaalit (Materiales para los estudiantes). Disponible en <<https://oppimisenpalvelut.otava.fi/tuotteet-ja-palvelut/ammatti-ja-aikuiskoulutus/buenas-migas/>> [consultado el 3.3.2017]

- PALACIOS ALCAINE, A. (2006): *Variedades del español hablado en América: una aproximación educativa*. Las lenguas españolas: un enfoque filológico, Madrid, Ministerio de Educación y Cultura, pp. 175-196. Disponible en < [https://www.uam.es/personal\\_pdi/filoyletras/alcaine/UIMP.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/filoyletras/alcaine/UIMP.pdf) > [consultado el 10.3.2017]
- QUESADA PACHECO, M. (2014): *División dialectal del español de América según sus hablantes*. Análisis dialectológico perceptua. Boletín de Filología [online] 2014 vol.49, n.2, pp. 257-309. Disponible en <[http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-93032014000200012](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-93032014000200012)> [consultado el 10.3.2017]
- Real Academia Española (2018): Qué es. *Diccionario panhispánico de dudas* [en línea]. Disponible en <<http://www.rae.es/diccionario-panhispanico-de-dudas/que-es>>. [consultado el 3.3.2018]
- SIPPOLA, E. (2012): *Historias alternativas en el Pacífico: el español en la Isla de Pascua y las islas Marianas*. Estudios de Lingüística del Español 37 (2016), pp. 177-196. Disponible en <<http://www.raco.cat/index.php/Elies/article/view/327454/417985>> [consultado el 3.3.2018]

## ANEXO

### 1. División de los hablantes de español por zonas dialectales

#### Zona 1

Costa Rica	4.856.146
El Salvador	6.305.280
Guatemala	12.665.912
Honduras	8.607.641
México	118.360.722
Nicaragua	5.973.881
Panamá	3.710.043
Estados Unidos	21.280.766
Belice	165.339
<b>TOTAL</b>	<b>181.925.720</b>

#### Zona 2

Colombia	24.047.725
Cuba	11.186.693
Puerto Rico	3.439.440
República Dominicana	9.833.244
Venezuela	15.095.432
Antillas Neerlandesas	10.699
Aruba	13.710
Estados Unidos	21.280.766
Islas Vírgenes	16.788
Jamaica	8.000
Trinidad y Tobago	4.000
<b>TOTAL</b>	<b>84.936.497</b>

#### Zona 3

Bolivia	4.558.800
Chile	8.723.009
Colombia	24.047.725
Ecuador	15.220.178
Perú	27.269.149
Venezuela	15.095.432
Brasil	230.009
<b>TOTAL</b>	<b>95.144.302</b>

#### Zona 4

Chile	<b>8.723.009</b>
-------	------------------

#### Zona 5

Argentina	42.762.151
Bolivia	4.558.800
Paraguay	4.654.230
Uruguay	3.387.662

Brasil	230.009
<b>TOTAL</b>	<b>55.592.852</b>

#### Zona 6

España	42.916.976
Guinea Ecuatorial	575.765
Andorra	27.548
Argelia	175.000
Marruecos	6.586
Unión Europea	1.400.000
<b>TOTAL</b>	<b>45.101.875</b>

## 2. Las cubiertas de los manuales

